

Maria Alice Correia Forte Alcobia Gomes

PAPIA, LÉ Y SKREBE NA SKÓLA KAUBERDIANU
A Emergência de Práticas Identitárias

Vol. 1

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau
de Doutor em Ciências da Educação

Especialidade de Didáticas e Metodologias de Ensino/Aprendizagem

Orientadoras:

Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Professora Doutora Fernanda Maria Lisboa de Almeida Cavacas



LISBOA, 2008

Maria Alice Correia Forte Alcobia Gomes

PAPIA, LÉ Y SKREBE NA SKÓLA KAUBERDIANU¹
A Emergência de Práticas Identitárias

Vol. 1

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau
de Doutor em Ciências da Educação

Especialidade de Didáticas e Metodologias de Ensino/Aprendizagem

Orientadoras:

Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Professora Doutora Fernanda Maria Lisboa de Almeida Cavacas



LISBOA, 2008

¹ Tradução do título para português: Falar, Ler e Escrever na Escola Cabo-verdiana.

Serenata bilingue é mais que cantar a duas vozes, é o unísono de um grito comum que converge no mar, é o entendimento harmonioso do coro em línguas que se interpelam reciprocamente, desde tempos que permanecem na penumbra da memória. Nestas duas línguas tudo acontece e se repete: as solidões, os triunfos, as saudades, a morabeza ... e todas as profundezas dos momentos inenarráveis. É com estas línguas ancoradas nas ilhas, descobertas por mortais, que os bilingues desafiam os Deuses.

Amélia Colaço (adaptado)

Serenáta bilingi e más ki kánta na dos vós; e un úniku son di un gritu ki ta ba djunta na már; e kel ntendiméntu armuniozu di kel koru na dos vós na línguas ki ta kistiona kunpanheru, désdi kel ténpü ki inda ta kontínua na fuskafuska di mimória. Na kel dos língua, tudu ta kontise y ta ripiti: kes solidon, kes vitória, kes sodádi, kel morabéza... y tudu kes prufundéza di kes muméntu ki ka ta pode kontádu. E ku kes língua li, prézu na kes ilha diskubridu pa gentis mortal, ki kes bilingi ta dizâfia txeu diós.

*Traduson pa kiriolu santiages
di Tomé Varela da Silva*

Agradecimentos

As palavras tornam-se sempre insuficientes quando com elas queremos dizer o que nos vai para lá da alma, como agora. Por isso de uma forma simples, mas muito reconhecida, agradeço:

Às minhas orientadoras,
Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira e
Professora Doutora Fernanda Cavacas.

À minha amiga, sempre presente,
Leonor Correia.

Ao Dr. Aldónio Gomes,
Pelas poucas mas sábias palavras no momento certo.

Ao Senhor Ministro da Cultura,
Professor Doutor Manuel Veiga.

Ao Dr. Benvindo Tavares.

A todos os entrevistados,
Dra. Cláudia,
Dra. M^a de Jesus Ribeiro,
Dra. Odete Carvalho,
Dra. Filomena Oliveira,
Dr. Belmiro Furtado,
Dr. Adriano
Dra. Vicência,
Dra. Teresa Borges,
Dr. João Laurentino Neves,
Dr. Alberto Borges,
professores,
e alunos.

Ao escritor,
Tomé Varela da Silva.

À minha colega e amiga,
Isabel Alves.

Às minhas amigas cabo-verdianas,
Margarida Santos e Maria Estrela e Dulce Soares.

À minha menina,
Inês Conchinha.

Ao meu marido e à minha filha.

A todos, Obrigada.

Resumo

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde¹ visa a formação integral dos indivíduos e para tal consagra que o Ensino Básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para a sua integração social. Para isso enfatiza uma Educação que prevê a salvaguarda da identidade cultural, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vivência e da cultura cabo-verdianas. Com esse objectivo a Lei regulamenta a valorização da língua materna como manifestação privilegiada da cultura e em simultâneo promove a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo.

A assunção destes princípios, com os quais nos identificamos, coloca-nos algumas questões, em termos de operacionalização, em dois âmbitos fundamentais: no **ensino aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Básico Integrado**, uma vez que estudos realizados por vários autores, entre eles Afonso (2002) referem a inadaptação dos planos de estudo e dos programas à realidade cabo-verdiana, o que é reiterado pela UNICEF (2001) que considera as metodologias adoptadas pouco inovadoras e criativas; e na **formação de professores**, nomeadamente no que diz respeito ao seu desenvolvimento para a promoção de uma prática pedagógica eficiente em língua portuguesa.

Com base nestes pressupostos impôs-se-nos o seguinte problema: **as práticas pedagógicas dos professores e a sua formação, no que concerne à metodologia da língua portuguesa, consagram estratégias conducentes a um ensino de qualidade?**

Para analisarmos as diferentes vertentes deste problema desenvolvemos uma investigação que se insere no ramo científico das Ciências da Educação, na especialidade de Didácticas e Metodologias de Ensino/Aprendizagem.

Numa perspectiva de enquadramento teórico procedemos à revisão bibliográfica. A investigação empírica realizou-se em Cabo Verde, recolhemos informação no Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos², no Instituto Pedagógico e nas escolas do Ensino Básico Integrado. Após a análise e discussão dos resultados chegámos às seguintes conclusões:

- 1.^a - O ensino da língua portuguesa é desprovido de aspectos identitários da cultura cabo-verdiana e por isso não revela qualquer isomorfismo com a vida sociocultural.
- 2.^a - Para o tipo de ensino existente concorre a formação de professores, pois é uma formação muito teórica, que não proporciona os meios suficientes para os professores transferirem a teoria para a prática, não os confronta com práticas inovadoras e não consegue formar professores proficientes em língua portuguesa.

Tendo em consideração as conclusões enunciadas incluímos, em suporte digital, um apêndice com sugestões, que tem a finalidade de estimular o desenvolvimento de novas actuações pedagógicas e didácticas nas salas do Ensino Básico Integrado, em Cabo Verde.

¹ Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, revista em 1999 (ver anexo 1).

² Actualmente denominado Ministério da Educação e Ensino Superior.

Rezumu

Lei di Bázis di Sistéma Idukativu di Kabu Verdi ta viza formason integral di individus y pa kel motivu li e' ta konsagra ma Ensinu Báziku debe prupursiona tudu kabuverdianu instrumentus fundamental pa ses integrason sosial. Pa isu e' ta enfatiza un Idukason ki ta salvaguarda identidadi kultural, na konjugason di prusésu idukativu ku aspétus más relevanti di vivénsia y di kultura kabuverdianu. Ku kel objetivu la lei ta regulamenta valorizason di língua maternu komu manifestason privilejiadu di kultura y omésmu tenpu e' ta prumove utilizason adikuadu di purtuges komu instrumentu di kumunikason y di studu.

*Asumi es prinsipiu li, ki nu ta identifika ku el, ta po-nu alguns kiston relasionadu ku operasionalizason, na dos âmbitu fundamental: na **ensinu/aprendizáji di purtuges na Ensinu Báziku Integrádu**, si nu konsidera ma studus ki várius autoris fase, entri es Afonso (2002) ta mostra inadaptason di planus di studu y di prugramas ku rialidadi kabuverdianu, ideia ki é raforsadu pa UNICEF (2001) ki ta konsidera ma metudulujia adotadu é poku inovador y poku kriativu; y na **formason di profesorís**, sobritudu na ses dizenvolvimentu pa prumuson di un prátika pidagójiku ifisienti na purtuges.*

Ku bázi na es prusupostu li, inpo-nu siginti probléma: prátikas pidagójiku di profesorís y ses formason, na metudulujia di purtuges ta konsagra stratégias ki ta enkaminha pa un ensinu di kualidadi?

Pa nu analiza diferentis vertenti di es probléma li, nu dizenvolvi un invistigason ki ta entra na ramu sientífiku di Siénsias di Idukason, na spesialidadi di Didátikas y Metudulujias di Ensinu /Aprendizáji.

Nun prispetiva di inkaudramentu tióriku nu fase un rivison bibliogáfiku. Invistigason enpíriku fasedu na Kabu Verdi, nu rakodje informason na Ministériu di Idukason y Valorizason di Rakursus Umánu, na Institutu Pidagójiku y na skólas di Ensinu Báziku Integrádu. Dipos di anális y diskuson di razultádu nu txiga sigintis konkluzon:

1º Ensinu di purtuges ta fasedu sen konta ku aspétus identitáriu di kultura kabuverdianu y purisu e' ka ta mostra kualker izomorfismu ku bida sosiu-kultural .

2º Pa tipu di ensinu ki ten ta konkore formason di profesorís pamódi é un formason mutu tióriku, ki ka ta prupursiona profesorís meius sufisienti pa es transfiri tioria pa prátika, es ka ta konfrontádu ku prátikas inovador y e'ka ta konsigi forma profesorís prufisientis na purtuges.

Di akordu ku konkluzon ki nu inunsia nu inklui, na suporti dijital, un apêndis ku sugestons, ki ten finalidádi di stimula dizenvolvimentu di nobus atuason pidagójiku y didátiku na salas di Ensinu Báziku Integrádu, na Kabu Verdi.

Abstract

The Base Law of the Education System of Cape Verde³ aims to provide individuals with basic education and enshrines the principle that the Basic Education system should provide all Cape Verdeans with the basic skills needed for social integration. The stress is therefore on safeguarding their cultural identity, associating to the educational process the more relevant features of Cape Verdean lifestyle and culture. The law aims to ensure that the native language is valued as a favoured expression of the culture and at the same time to promote the proper use of the Portuguese language as a tool of communication and study.

Adopting these principles, with which we identify, raises some questions in operational terms, in two fundamental areas: in **the teaching of Portuguese language in Integrated Basic Education** as studies carried out by several authors, among them Afonso (2002), refer to how plans of study and programmes are unsuited to the Cape Verdean reality, and this is reiterated by UNICEF (2001) which considers the methodologies adopted to be neither sufficiently innovative or creative; and **in teacher training**, in particular its development, in order to promote effective practices in the teaching of the Portuguese language.

Based on these assumptions we find ourselves facing the following problem: **as far as methodology in Portuguese language is concerned, do the teachers' practices and training involve strategies that produce good quality teaching?**

We have carried out an empirical study in the area of Education Science, Didactics and Methodology of Teaching and Learning in order to analyse the different aspects of this problem.

From a theoretical perspective, we have gone on to carry out a bibliographical revision. The empirical research was carried out in Cape Verde, where we collected information from the Ministry of Education and Improvement of Human Resources, the Teaching Institute and the Integrated Basic schools. After analysing and discussing the results, we reached the following conclusions:

- 1 –The identifying features of Cape Verdean culture are not found in the teaching of Portuguese language and therefore the latter does not reveal any isomorphism with its socio-cultural life.
- 2 – The existing teacher training is inadequate as it is very theoretical, it does not enable the teachers to pass from theory to practice, does not introduce them to innovative practices and does not manage to train teachers to a high level in the Portuguese language.

Taking these conclusions into consideration, we have included, in digital format, an appendix with suggestions aimed at stimulating the development of new teaching activities and didactic approaches in the Integrated Basic classrooms in Cape Verde.

³ Law n.º 103/III/90 of December 29, review in 1999.

Résumé

La Loi de Bases du Système Éducatif de Cap Vert⁴ a pour but la formation intégrale des individus et pour cela elle consacre que l'Enseignement de Base doit proportionner à tous les Capverdiens les instruments fondamentaux pour leur intégration sociale. Pour cela elle encourage une Éducation qui prévoie la sauvegarde de l'identité culturelle, en associant au processus éducatif les aspects les plus pertinents de l'histoire et de la culture capverdienne. Avec cet objectif la Loi réglemente la valorisation de la langue maternelle bien comme la manifestation privilégiée de la culture et en même temps elle encourage aussi l'utilisation adéquate de la langue portugaise comme instrument de communication et d'étude.

La prise en charge de ces principes, avec lesquels nous nous identifions, nous fait apparaître quelques questions, en termes d'opérationnalisation, relativement à deux paramètres fondamentaux: **dans l'enseignement apprentissage de la langue portugaise dans l'Enseignement de Base Intégré**, étant donné que des études réalisées par divers auteurs, entre eux Afonso (2002) qui réfèrent l'inadaptation des plans d'étude et des programmes à la réalité capverdienne, ce qui est réitéré par l'UNICEF (2001) qui considère les méthodologies adoptées peu innovatrices et créatives; et **dans la formation de professeurs**, notamment en ce qui concerne son développement pour la promotion d'une pratique pédagogique efficace en langue portugaise.

Avec ces prémisses pour base, il s'impose le problème suivant: **les pratiques pédagogiques des professeurs et leur formation, en ce qui concerne la méthodologie de la langue portugaise, consacrent-elles des stratégies conduisant à un enseignement de qualité?**

Afin d'analyser les différents aspects de ce problème nous avons développé une investigation qui s'insère dans la filière scientifique des Sciences de l'Éducation, dans la spécialité de Didactique et Méthodologies de l'Enseignement/Apprentissage.

Dans une perspective d'encadrement théorique nous avons procédé à une révision bibliographique. L'investigation empirique s'est réalisée à Cap Vert, nous avons recueilli les informations du Ministère de l'Éducation et Valorisation des Ressources Humaines, à l'Institut Pédagogique et dans les écoles d'Enseignement de Base Intégré. Après analyse et discussion des résultats nous sommes arrivés aux conclusions suivantes:

1^{ère} – L'enseignement de la langue portugaise est dépourvu d'aspects identitaires de la culture capverdienne et pour cela elle ne révèle aucun isomorphisme avec la vie socioculturelle.

2^{ème} – Par rapport au type d'enseignement existant la formation des professeurs est insuffisante, car très théorique, elle ne proportionne pas les moyens suffisants pour que les professeurs puissent remplacer la théorie par la pratique, elle ne les confronte pas avec des pratiques innovatrices et n'arrive pas à former des professeurs suffisamment professionnalisés au niveau de la langue portugaise.

En tenant compte des conclusions énoncées nous incluons, en support digital, une annexe avec des suggestions, qui a pour but de stimuler le développement de nouvelles activités pédagogiques et didactiques dans les salles d'Enseignement de Base Intégré, à Cap Vert.

⁴ Loi n.º103/III/90 du Décembre, revue en 1999 (voir annexe 1).

Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

| | |
|----------------|--|
| ALP | – Aprendizagem da Língua Portuguesa. |
| ALUPEC | – Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-verdiano. |
| APP | – Associação de Professores de Português. |
| BCV | – Banco de Cabo Verde. |
| BD | – Banda Desenhada. |
| CD-ROM | – Compact Disk – Read Only Memory, (disco compacto com memória apenas de leitura). |
| CV | – Cabo Verde. |
| DGEBS | – Directora Geral do Ensino Básico e Secundário. |
| DREL | – Direcção Regional de Educação de Lisboa. |
| EB | – Ensino Básico. |
| EBI | – Ensino Básico Integrado. |
| ESEB | – Escola Superior de Educação de Beja. |
| ESEP | – Escola Superior de Educação de Portalegre. |
| ESETN | – Escola Superior de Educação de Torres Novas. |
| EUA | – Estados Unidos da América. |
| FNUAP | – Fundo das Nações Unidas para a População |
| IC | – Instituto das Comunidades de Cabo Verde. |
| IC/CCP | – Instituto Camões, Centro Cultural Português. |
| ICASE | – Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar. |
| ICS | – Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade. |
| IESIG | – Instituto de Ensino Superior Isidoro Graça. |
| IGE | – Inspeção-geral de Educação. |
| IIE | – Instituto de Inovação Educacional. |
| INAC | – Instituto Nacional da Cultura. |
| INE | – Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde. |
| IP | – Instituto Pedagógico. |
| IPAD | – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. |
| ISCEE | – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais. |
| ISE | – Instituto Superior de Educação. |
| ISECMAR | – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar. |

| | |
|-----------------|---|
| ISPA | – Instituto Superior de Psicologia Aplicada. |
| L1 | – Língua Materna. |
| L2 | – Língua segunda ou língua não materna. |
| LBSE | – Lei de Bases do Sistema Educativo. |
| LCCV | – Língua e Cultura Cabo-Verdiana. |
| LCV | – Língua Cabo-Verdiana. |
| LP | – Língua portuguesa. |
| ME | – Ministério da Educação. |
| MEM | – Movimento da Escola Moderna. |
| MEVRH | – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. |
| NOSI | – Núcleo Operacional da Sociedade de Informação. |
| NTIC | – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. |
| OMCV | – Organização das Mulheres de Cabo Verde. |
| ONG | – Organização Não Governamental. |
| PCE | – Projecto Curricular de Escola. |
| PCT | – Projecto Curricular de Turma. |
| PEE | – Plano Estratégico para a Educação. |
| PEP/EVRH | – Programas Estratégicos Prioritários: Educação Valorização dos Recursos Humanos. |
| PIB | – Produto Interno Bruto. |
| PIT | – Plano Individual de Trabalho. |
| PNA/EPT | – Plano Nacional de Acção de Educação para todos. |
| PNUD | – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. |
| PROMEF | – Projecto de Modernização da Educação e Formação. |
| QECR | – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. |
| TIC | – Tecnologias Informação e da Comunicação. |
| TPC | – Trabalhos Para Casa. |
| UNESCO | – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |
| UNICEF | – Fundo das Nações Unidas para a Infância. |

Índice geral

| | Página |
|---|---------------|
| Agradecimentos..... | V |
| Resumo/Rezumu/Abstract/Résumé..... | VII |
| Siglas, Acrónimos e Abreviaturas..... | XI |
| Índice geral..... | XIII |
| Índice de figuras..... | XX |
| Índice de quadros..... | XXIII |
| Introdução..... | 1 |
| <i>Primeira Parte</i> | |
| A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO..... | 11 |
| Capítulo I – <i>Minha pátria de argila e espuma</i>..... | 13 |
| 1 – O povo e «si téra»..... | 15 |
| 1.1 – Localização e povoamento..... | 16 |
| 1.2 – Emigração..... | 21 |
| 1.3 – Cultura e tradições..... | 27 |
| Identidade cultural cabo-verdiana..... | 27 |
| Retalhos da cultura amalgamada..... | 29 |
| Ritos de passagem..... | 31 |
| A dança..... | 33 |
| A música..... | 34 |
| A literatura..... | 35 |
| 2 – A educação dos «pikinóti»..... | 41 |
| 2.1 – A educação informal..... | 42 |
| 2.1.1 – Estrutura familiar cabo-verdiana..... | 42 |
| 2.1.2 – A família e as aprendizagens da criança..... | 47 |
| O relacionamento e a educação familiar em CV..... | 51 |
| 2.1.3 – A relação de vizinhança..... | 53 |
| 2.1.4 – Brinquedos e brincadeiras..... | 56 |
| Brinquedos..... | 56 |
| Brincadeiras..... | 58 |
| Espaço..... | 60 |
| 2.2 – A educação formal..... | 62 |
| 2.2.1 – Sistema educativo..... | 62 |
| 2.2.2 – A situação do EBI..... | 67 |
| 2.2.3 – Problemática linguística de CV..... | 72 |
| Situação linguística..... | 72 |
| A língua cabo-verdiana..... | 78 |
| A língua portuguesa..... | 83 |

| | |
|---|-----------|
| Capítulo II – Como olhamos «azilha»..... | 87 |
| 1 – Panorâmica metodológica da investigação..... | 89 |
| 1.1 – Natureza do trabalho..... | 90 |
| Investigação em educação..... | 90 |
| Investigação qualitativa..... | 91 |
| 1.2 – Modelo do estudo..... | 93 |
| Opção investigativa..... | 93 |
| Construção da investigação..... | 94 |
| Amostra..... | 96 |
| 1.3 – Procedimentos da investigação..... | 103 |
| 1.3.1 – Instrumentos de recolha de dados..... | 104 |
| Entrevistas: fundamentação, objectivos e procedimentos..... | 104 |
| Observações: fundamentação, objectivos e procedimentos..... | 106 |
| Questionário: fundamentação, objectivos e procedimentos..... | 108 |
| Pesquisa documental: fundamentação, objectivos e procedimentos..... | 110 |
| 1.4 – Tratamento de dados..... | 113 |
| 1.4.1 – Análise de conteúdo..... | 113 |
| 1.5 – Organização da apresentação dos resultados..... | 118 |

Segunda Parte

A INVESTIGAÇÃO 121

Capítulo I – O ensino da L.P. no EB em CV..... **123**

| | |
|--|------------|
| 1 – Desenvolvimento curricular..... | 125 |
| 1.1 – Conceito de currículo..... | 126 |
| 1.2 – Pressupostos sistémicos do currículo actual (eficácia, qualidade, competências)..... | 132 |
| 1.3 – Gestão do currículo..... | 139 |
| 1.3.1 – Programa nacional e flexibilização..... | 139 |
| 1.3.2 – Formas de operacionalizar a flexibilização..... | 145 |
| Planificação curricular..... | 145 |
| Projecto educativo..... | 151 |
| Projecto curricular de escola..... | 154 |
| Projecto curricular de turma..... | 155 |
| Planificação do professor..... | 158 |
| Planificação em L2 – breve apontamento..... | 160 |
| Planificação com as crianças..... | 160 |
| 1.4 – Desenvolvimento curricular em CV e a LP..... | 165 |
| 1.4.1 – Análise dos dados recolhidos nas escolas do EBI..... | 165 |
| Resultados das entrevistas realizadas aos professores..... | 165 |
| 1.4.2. – Análise dos dados recolhidos no MEVRH..... | 168 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. Geral do EB e Sec..... | 168 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. do EB e Pré Escolar..... | 168 |
| Resultados da entrevista realizada à Coord. da Ref. Curricular..... | 169 |
| 1.4.3 – Análise do programa..... | 169 |
| Princípios..... | 169 |
| Organização..... | 170 |

| | |
|--|------------|
| Conteúdos..... | 171 |
| Estratégias e actividades..... | 172 |
| Integração dos conhecimentos..... | 172 |
| Recursos..... | 173 |
| 1.4.4 – Análise da planificação diária dos professores..... | 173 |
| 1.4.5 – Síntese global de resultados..... | 174 |
| 1.4.6 – Discussão dos resultados..... | 177 |
| Considerações finais..... | 181 |
| 2 – Espaço pedagógico..... | 183 |
| 2.1 – Organização da sala de aula..... | 184 |
| 2.1.1 – Cenário pedagógico..... | 185 |
| Área da organização e pilotagem do trabalho..... | 189 |
| Áreas de apoio específico ao programa..... | 200 |
| Área de apoio geral..... | 202 |
| 2.1.2 – Clima social na sala de aula..... | 203 |
| 2.1.3 – Comunicação na sala de aula..... | 206 |
| 2.2 – Materiais de ensino..... | 209 |
| 2.2.1 – Manuais escolares..... | 211 |
| O manual na acção pedagógica..... | 215 |
| Funções do manual..... | 218 |
| Qualidades do manual..... | 220 |
| O manual de língua..... | 222 |
| Considerações genéricas sobre o manual..... | 225 |
| 2.2.2 – Materiais individuais..... | 227 |
| Cadernos/Dossiês dos alunos..... | 227 |
| Portefólio..... | 229 |
| Classificador..... | 233 |
| Prontuário..... | 233 |
| 2.2.3 – Materiais colectivos..... | 234 |
| Os ficheiros..... | 234 |
| Mapas de registo de ficheiros..... | 236 |
| Dicionário ilustrado..... | 236 |
| Cartazes de ortografia..... | 237 |
| Listas de palavras..... | 237 |
| 2.2.4 – As tecnologias da informação e da comunicação..... | 239 |
| As TIC e a aprendizagem..... | 239 |
| O professor e as TIC..... | 242 |
| A criança e o computador..... | 243 |
| As TIC e a aprendizagem da língua..... | 245 |
| Riscos..... | 247 |
| As TIC em CV..... | 249 |
| Considerações finais..... | 251 |
| 2.3 – O espaço pedagógico na escola cabo-verdiana..... | 252 |
| 2.3.1 – Análise dos dados recolhidos nas escolas do EB..... | 252 |
| Resultados das observações realizadas nas salas de aula..... | 252 |
| Resultados da análise dos desenhos dos alunos..... | 254 |
| Resultados das entrevistas realizadas aos professores..... | 255 |
| 2.3.2 – Análise dos dados recolhidos no MEVRH..... | 256 |

| | |
|---|------------|
| Resultados da entrevista realizada à Dir. Geral do EB e Sec..... | 256 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. dos EB e Pré-escolar..... | 256 |
| Resultados da entrevista realizada à Coord. da Ref. Curricular..... | 257 |
| 2.3.3 – Síntese global dos resultados..... | 257 |
| 2.3.4 – Discussão dos resultados..... | 258 |
| Considerações finais..... | 261 |
| 3 – Fundamentos para a aprendizagem da L2..... | 263 |
| 3.1 – O ensino/aprendizagem da escrita..... | 264 |
| 3.1.1 – Iniciação à leitura e à escrita..... | 267 |
| Modelos de iniciação à leitura e à escrita..... | 268 |
| Uma processologia didáctica para a alfabetização..... | 271 |
| 3.1.2 – Breve abordagem à textualização..... | 275 |
| Modelos de escrita..... | 277 |
| Um processo de escrita reflexiva..... | 279 |
| 3.2 – O ensino/aprendizagem da leitura..... | 283 |
| Concepções sobre o acto de ler..... | 284 |
| Aprender a ler para ler..... | 286 |
| Ler para ser fluente..... | 289 |
| 3.2.1 – Leitura integral de obras..... | 295 |
| Os contos e a sua importância educativa..... | 297 |
| As “estórias” cabo-verdianas..... | 300 |
| A leitura e a produção escrita..... | 304 |
| 3.2.2 – A biblioteca de sala de aula..... | 307 |
| Organização..... | 307 |
| Animação..... | 310 |
| 3.3 – O ensino da língua – metodologia de L2..... | 313 |
| 3.3.1 – Metodologia de L2..... | 314 |
| 3.3.2 – Estratégias exemplificativas para o ensino de L2..... | 321 |
| Considerações para uma prática efectiva em L2..... | 323 |
| 3.4 – Funcionamento da língua..... | 325 |
| 3.4.1 – Ensino da ortografia..... | 325 |
| Dificuldades ortográficas..... | 326 |
| Causas e tipos de erros ortográficos | 331 |
| Estratégias de tratamento do erro ortográfico..... | 333 |
| 3.4.2 – Ensino da gramática..... | 335 |
| Enquadramento histórico | 335 |
| Ensino aprendizagem da gramática..... | 337 |
| Invariantes da abordagem gramatical..... | 340 |
| 3.4.3 – O dicionário na prática pedagógica..... | 342 |
| Origem, definição e tipos..... | 342 |
| Estrutura e formas de dicionário..... | 344 |
| O dicionário na sala de aula..... | 346 |
| Estratégias para a utilização do dicionário..... | 349 |
| 3.5 – Socialização das produções..... | 351 |
| 3.5.1 – Jornal escolar..... | 353 |
| Conteúdo do jornal escolar..... | 354 |
| A produção..... | 356 |
| Jornal electrónico..... | 357 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.2 – Correspondência interescolar..... | 359 |
| Estratégias para a correspondência..... | 360 |
| Formas de correspondência..... | 363 |
| A prática da correspondência..... | 364 |
| 3.6 – Técnicas/ Estratégias pedagógicas transversais..... | 365 |
| 3.6.1 – Diferenciação pedagógica..... | 365 |
| Características da diferenciação..... | 367 |
| Operacionalização da diferenciação..... | 369 |
| 3.6.2 – Aprendizagem cooperativa..... | 371 |
| Modalidades de aprendizagem cooperativa..... | 375 |
| Aspectos positivos da aprendizagem cooperativa..... | 378 |
| 3.6.3 – Trabalho de projecto..... | 379 |
| Trabalho de projecto em sala de aula..... | 382 |
| Papel do professor no trabalho de projecto..... | 385 |
| Apreciação sobre o trabalho de projecto..... | 386 |
| 3.6.4 – Estudo autónomo..... | 387 |
| Metacognição..... | 388 |
| Estratégias de estudo..... | 391 |
| Trabalhos de casa e estudo autónomo..... | 392 |
| 3.6.5 – Interdisciplinaridade..... | 395 |
| O ensino/aprendizagem e a interdisciplinaridade..... | 398 |
| 3.7 – O ensino/aprendizagem da LP em CV..... | 401 |
| 3.7.1 – Análise dos dados recolhidos nas escolas do EBI..... | 401 |
| Resultados das entrevistas aos professores..... | 401 |
| Resultados das observações de aulas..... | 402 |
| Resultados da análise dos textos dos alunos..... | 404 |
| 3.7.2. – Análise dos dados recolhidos no MEVRH..... | 406 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. Geral do EB e Sec..... | 406 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. dos EB e Pré Escolar..... | 406 |
| Resultados da entrevista realizada à Coord. da Ref. Curricular..... | 407 |
| 3.7.3 – Síntese global dos resultados..... | 407 |
| 3.7.4 – Discussão dos resultados..... | 409 |
| Considerações finais..... | 412 |
| 4 – Avaliação..... | 415 |
| 4.1 – Perspectivas actuais de avaliação..... | 416 |
| Competências e avaliação dos alunos..... | 421 |
| 4.2 – Práticas curriculares de avaliação..... | 423 |
| Modalidades de avaliação..... | 424 |
| Intervenção dos alunos na avaliação..... | 428 |
| Critérios de avaliação | 429 |
| Estratégias e instrumentos de avaliação | 430 |
| 4.3 – Avaliação em LP..... | 433 |
| 4.4 – A avaliação dos alunos do EBI em CV..... | 436 |
| 4.4.1 – Análise dos dados recolhidos nas escolas do EBI..... | 436 |
| Resultados das entrevistas aos professores..... | 436 |
| 4.4.2 – Análise dos dados recolhidos no MEVRH..... | 439 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. Geral do EB e Sec..... | 439 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. dos EB e Pré Escolar..... | 439 |

| | |
|--|------------|
| Resultados da entrevista realizada à Inspeção Geral..... | 439 |
| 4.4.3 – Análise do Decreto-Lei nº 43/2003 de 27 de Outubro..... | 440 |
| 4.4.4 – Síntese global de resultados..... | 443 |
| 4.4.5 – Discussão dos resultados..... | 444 |
| Capítulo II – O Processo formativo dos professores..... | 451 |
| 1 – Práticas de formação..... | 453 |
| 1.1 – Especificidades da formação de professores..... | 454 |
| 1.2 – Modelos de formação..... | 459 |
| 1.3 – Formação inicial..... | 465 |
| 1.3.1 – O currículo..... | 465 |
| 1.3.2 – Formas organizacionais..... | 468 |
| 1.4 – Formação contínua..... | 471 |
| 1.4.1 – Modalidades de formação..... | 475 |
| 1.4.2 – Um modelo de sucesso..... | 478 |
| Formação sociocentrada..... | 480 |
| Um modelo isomórfico..... | 480 |
| Formação contratada..... | 481 |
| Da experiência...ao significado das aprendizagens..... | 482 |
| Formas de formação..... | 482 |
| 1.5 – A investigação-acção na formação..... | 485 |
| 1.6 – Aprender a ensinar LP..... | 490 |
| 1.6.1 – A formação para o ensino da LP como L2..... | 491 |
| Formação para o ensino da oralidade..... | 494 |
| Formação para o ensino da escrita..... | 496 |
| Formação para o ensino da leitura..... | 498 |
| Formação para a promoção da competência literária..... | 500 |
| 1.6.2 – A didáctica da L2 e a formação..... | 501 |
| 1.7. – Formação de professores em CV..... | 506 |
| 1.7.1 – Análise dos dados recolhidos nas escolas do EBI..... | 506 |
| Resultados das entrevistas aos professores..... | 506 |
| Resultados das observações de aulas..... | 507 |
| 1.7.2 – Análise dos dados recolhidos no IP..... | 508 |
| Resultados da entrevista realizada à Directora do IP..... | 508 |
| Resultados das entrevistas realizadas aos prof. das disciplinas teóricas e práticas de LP..... | 509 |
| Resultados dos questionários realizados aos alunos do último ano do curso de prof. do EBI..... | 511 |
| 1.7.3. – Análise dos dados recolhidos no MEVRH..... | 519 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. Geral do EB e Sec..... | 519 |
| Resultados da entrevista realizada à Dir. dos EB e Pré Escolar..... | 520 |
| 1.7.4 – Análise dos programas das disciplinas de LP do IP..... | 520 |
| Formação ao nível do conhecimento da LP e sua didáctica..... | 521 |
| Formação a nível das atitudes..... | 522 |
| Finalidades..... | 523 |
| Metodologia..... | 523 |
| Bibliografia..... | 523 |
| 1.7.5 – Síntese global dos resultados..... | 524 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| 1.7.6 – Discussão dos resultados..... | 527 |
| Considerações finais..... | 532 |
| Conclusão..... | 535 |
| Bibliografia..... | 545 |
| Índice analítico..... | 571 |
| Anexos (Vol. 2)..... | |
| Apêndice..... | |

Índice de Figuras

| | Página |
|--|------------|
| Figura 1 – Processo de investigação..... | 3 |
| Figura 2 – Mapa conceptual para a natureza e estrutura do conhecimento produzido em “O povo e «si téra»”..... | 15 |
| Figura 3 – Mapa conceptual para a natureza e estrutura do conhecimento produzido em “A educação dos «pikinóti»”..... | 41 |
| Figura 4 – Professores por habilitação a nível nacional..... | 70 |
| Figura 5 – Mapa conceptual para a natureza e estrutura do conhecimento produzido em “Como olhamos «azilhas»”..... | 89 |
| Figura 6 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “O desenvolvimento curricular”..... | 125 |
| Figura 7 – Processo de flexibilização realizado nas escolas..... | 144 |
| Figura 8 – Pressupostos da planificação em projecto..... | 149 |
| Figura 9 – Organização serial dos documentos para flexibilizar..... | 151 |
| Figura 10 – Guião de procedimentos para a elaboração do PCE..... | 155 |
| Figura 11 – Aspectos a contemplar na definição do perfil da turma..... | 156 |
| Figura 12 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria definição de currículo | 165 |
| Figura 13 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria qualidade do currículo | 166 |
| Figura 14 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “O espaço pedagógico”. | 183 |
| Figura 15 – Organização em filas e colunas..... | 186 |
| Figura 16 – Organização em círculo e semicírculo..... | 187 |
| Figura 17 – Organização em grupos fixos..... | 187 |
| Figura 18 – Organização da sala para ensino frontal/grupos..... | 188 |
| Figura 19 – Organização da sala..... | 189 |
| Figura 20 – Distribuição das mesas no espaço pedagógico..... | 252 |
| Figura 21 – Distribuição dos indicadores das observações de sala referentes à subcategoria disposição das mesas | 252 |
| Figura 22 – Distribuição dos indicadores das observações de sala referentes à subcategoria materiais colectivos | 253 |
| Figura 23 – Distribuição dos indicadores dos desenhos referentes à subcategoria disposição das mesas | 254 |
| Figura 24 – Distribuição dos indicadores dos desenhos referentes às subcategorias materiais colectivos e materiais individuais | 255 |
| Figura 25 – Súmula das justificações da inadequação do manual..... | 256 |
| Figura 26 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “Os fundamentos para a aprendizagem da LP”..... | 263 |
| Figura 27 – Aspectos a considerar na aprendizagem da escrita..... | 266 |
| Figura 28 – Actividades e estratégias decorrentes do trabalho sobre obras de literatura infantil..... | 306 |
| Figura 29 – O lugar da gramática entre as competências básicas a desenvolver em aulas de LP... | 377 |
| Figura 30 – A produção do jornal escolar..... | 358 |

| | | |
|------------------|---|------------|
| Figura 31 | – A correspondência integrada no ensino/aprendizagem..... | 364 |
| Figura 32 | – A sequencialidade dos conceitos correlacionados com a interdisciplinaridade.... | 397 |
| Figura 33 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria conteúdos abordados , resultantes das observações das aulas..... | 403 |
| Figura 34 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria conteúdos abordados , resultantes dos textos dos alunos..... | 404 |
| Figura 35 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria actividades de LP , resultantes dos textos dos alunos..... | 404 |
| Figura 36 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria interesse em LP , resultantes dos textos dos alunos..... | 405 |
| Figura 37 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria dificuldades na linearização textual , resultantes dos textos dos alunos..... | 405 |
| Figura 38 | – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “Avaliação”..... | 415 |
| Figura 39 | – Sistema genérico de avaliação..... | 423 |
| Figura 40 | – A avaliação como processo de comunicação..... | 424 |
| Figura 41 | – A avaliação em LP..... | 435 |
| Figura 42 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria funções da avaliação | 436 |
| Figura 43 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria modalidades de avaliação | 437 |
| Figura 44 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria estratégias para avaliação em LP | 438 |
| Figura 45 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria aspectos a avaliar em LP .. | 438 |
| Figura 46 | – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “A formação de professores”..... | 453 |
| Figura 47 | – Modelos de formação de professores..... | 463 |
| Figura 48 | – Componentes da formação inicial..... | 468 |
| Figura 49 | – Características das principais modalidades de formação..... | 477 |
| Figura 50 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria existência da formação contínua | 506 |
| Figura 51 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria aspectos a contemplar na formação | 507 |
| Figura 52 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria áreas contempladas | 511 |
| Figura 53 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria atitudes desenvolvidas na formação | 512 |
| Figura 54 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria adequação ao EB .. | 512 |
| Figura 55 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria conteúdos essenciais para o ensino da LP | 513 |
| Figura 56 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria conhecimentos para o ensino da escrita | 513 |
| Figura 57 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria conhecimentos para o ensino da leitura | 514 |
| Figura 58 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria conhecimentos de técnicas e estratégias para o ensino da LP | 515 |

| | | |
|------------------|---|------------|
| Figura 59 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria falta de proficiência linguística | 516 |
| Figura 60 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria representação da formação | 517 |
| Figura 61 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria qualidades da formação | 518 |
| Figura 62 | – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria prioridades na formação dos professores | 518 |
| Figura 63 | – Formação ministrada no IP em LP..... | 521 |

Índice de Quadros

| | Página |
|---|------------|
| Quadro 1 – Retrato de Cabo Verde..... | 19 |
| Quadro 2 – Estimativa do número de cabo-verdianos residentes no estrangeiro..... | 21 |
| Quadro 3 – Síntese global do processo literário..... | 39 |
| Quadro 4 – Sinopse dos factores culturais das ilhas..... | 40 |
| Quadro 5 – Organograma do Sistema educativo..... | 62 |
| Quadro 6 – Principais indicadores do EBI a nível nacional (2000/01)..... | 69 |
| Quadro 7 – Dicotomia da situação linguística..... | 77 |
| Quadro 8 – Apresentação dos alunos do IP | 97 |
| Quadro 9 – Caracterização dos professores entrevistados | 98 |
| Quadro 10 – Gestão da escola do Lavadouro..... | 99 |
| Quadro 11 – Formação dos docentes da escola da Nova Assembleia | 100 |
| Quadro 12 – Gestão da escola da Nova Assembleia | 101 |
| Quadro 13 – Formação dos docentes da escola de Palmarejo | 102 |
| Quadro 14 – Objectivos das entrevistas..... | 105 |
| Quadro 15 – Síntese dos instrumentos utilizados na pesquisa | 112 |
| Quadro 16 – Modelos curriculares..... | 148 |
| Quadro 17 – Guião orientador para a elaboração do PE..... | 153 |
| Quadro 18 – Diferenças entre o PCE e o PCT..... | 155 |
| Quadro 19 – Conteúdos do PCT..... | 157 |
| Quadro 20 – Súmula da análise referente à categoria operacionalização do currículo , resultante das entrevistas aos professores..... | 167 |
| Quadro 21 – Sequencialidade horizontal do programa..... | 170 |
| Quadro 22 – Potencialidades da organização diferenciada do espaço..... | 203 |
| Quadro 23 – Possíveis conteúdos de portefólio do 1º ciclo..... | 232 |
| Quadro 24 – Pressupostos do trabalho de escrita reflexiva..... | 282 |
| Quadro 25 – Processos envolvidos na leitura..... | 294 |
| Quadro 26 – Tipologia do erro ortográfico..... | 332 |
| Quadro 27 – Técnicas de gestão e correcção do erro ortográfico..... | 334 |
| Quadro 28 – Processologia didáctica utilizada nas aulas de LP..... | 402 |
| Quadro 29 – Critérios de avaliação de Língua Portuguesa..... | 434 |
| Quadro 30 – Modalidades de avaliação e seus efeitos, ao longo do EBI..... | 441 |

Introdução

Enquadramento e problematização

O Ensino Básico cabo-verdiano regista taxas elevadas de repetência e absentismo. Estudos, elaborados pela UNICEF, sobre a qualidade da educação básica, referem que “o ensino dos conteúdos, na maioria das salas observadas, é marcado quase por um ritual em silêncio, pautado pela submissão, e pela sacralização do saber do professor” (2001: 34).

Os docentes têm pouca formação, existindo ainda no sistema professores sem qualquer preparação didático-pedagógica e muitos deles manifestam “descrença na capacidade dos seus alunos para aprenderem, por estes serem oriundos de um meio sociocultural com poucos estímulos para a aprendizagem” (MEVRH-PEE. 2003: 40).

É também de referir que a preparação das crianças para ingressarem no Ensino Básico é comprometida pelo deficiente enquadramento e acompanhamento da Educação Pré-escolar. No entanto a LBSE (ver anexo 1) consagra a Educação Pré-escolar e regulamenta que o EB deve “proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para a sua integração social” (art. 16º).

Com base nos pressupostos anteriormente expostos coloca-se o problema de averiguar **se as práticas pedagógicas dos professores e a sua formação, no que concerne à metodologia da Língua, consagram estratégias conducentes a um ensino de qualidade.**

Para responder mais facilmente ao problema de partida subdividimo-lo em perguntas de investigação, repartidas por dois níveis de análise, a saber:

1º. O ensino aprendizagem da LP no EBI.

- Quais as características do currículo do EB de Cabo Verde?
- Como é operacionalizado o desenvolvimento curricular?
- Como estão organizadas as salas de aula para potenciar a aprendizagem da LP?
- Qual a funcionalidade dos materiais didáticos utilizados pelos alunos para o ensino/aprendizagem da LP?

- Como se processa estratégica e metodologicamente o ensino/aprendizagem da LP?
- Como se processa a avaliação em CV?

2º. A formação de professores.

- Como é realizada a formação de professores em Cabo Verde?
- Que modalidades de formação contínua são utilizadas?
- Quais os aspectos contemplados na formação em LP?
- Quais as competências dos professores em LP?
- Quais as principais lacunas do sistema na formação em LP?

Foram estas questões de investigação que delimitaram os seguintes objectivos, que nos propusemos atingir:

- Averiguar como se processa a prática pedagógica para a promoção de um ensino de qualidade em LP.
- Indagar se a formação de professores concorre para uma prática pedagógica eficiente em LP.
- Analisar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem do EBI, no que concerne à metodologia da LP e à formação de professores.

Em síntese, a grande finalidade desta investigação é relacionar o ensino/aprendizagem, no EBI, com a formação de professores realizada nos IPs e mostrar que **só há ensino de qualidade conducente ao sucesso dos alunos, na área da língua portuguesa, se a formação de professores lhes inculcar práticas pedagógicas, identitárias e inovadoras**. Práticas estas já consignadas na LBSE uma vez que esta Lei consagra que a Educação “deve salvaguardar a identidade cultural” (art. 5º: 4), associando ao processo educativo “os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana” (art. 9º: 1).

Metodologia

O trabalho a desenvolver é uma investigação que se insere no ramo científico das Ciências da Educação, na especialidade de Didácticas e Metodologias de Ensino/Aprendizagem. Com ele pretendemos recolher informação sobre o Ensino da LP e sobre a formação de professores em CV e a partir dos resultados obtidos formulamos sugestões de acção, relativamente a estratégias e materiais de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para aplicação nas escolas cabo-verdianas.

Para a pesquisa de dados realizámos uma recolha bibliográfica diferenciada em vários domínios, entrevistámos professores do EB e do IP e informantes especializados, pertencentes ao Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Realizámos observações a salas de aulas e a práticas pedagógicas em LP. Inquirimos por questionário alunos do último ano do curso de professores do 1º ciclo do IP. Os alunos das escolas do EB, em estudo, produziram textos e desenhos. A figura 1 sintetiza bem o processo de investigação por nós utilizado.



Figura 1 – Processo de investigação

Relevância da Investigação

Ao realizarmos uma pesquisa sobre trabalhos de investigação nesta área não encontramos nada que contemplasse em triangulação os seguintes aspectos: ambiente sociocultural e educação em Cabo Verde; ensino da LP, técnicas, estratégias e materiais de ensino; e a formação de professores.

Existem alguns trabalhos, realizados nomeadamente pela UNICEF e pelo Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde, que demonstram a existência de um desfasamento substancial entre o nível de preparação pedagógico dos professores e as exigências de uma aprendizagem de qualidade das crianças. Contudo estes trabalhos não admitem a possibilidade da formação de professores poder estar pouco relacionada com a realidade do Ensino para o país em causa. Passamos agora em revista, ainda que de uma forma breve, os três pilares fundamentais em que este trabalho está articulado.

Sobre o **Ambiente sociocultural e educação em Cabo Verde** o PEE de 2003 regista alguns estrangulamentos do sistema que geram desequilíbrios, tais como:

- O contexto económico da Educação: o documento supracitado refere que as questões económicas respeitantes à Educação são resultantes de uma situação global pouco estável, embora em questões económicas, Cabo Verde seja um país de sucesso, comparado com os outros países africanos de Língua Oficial Portuguesa. Registam-se contudo constrangimentos económicos que se fazem sentir nas instalações, equipamentos, salários dos professores....
- As características geomorfológicas do País: em que se destaca a descontinuidade geográfica e o relevo.
- A massificação do ensino: logo após a independência verificou-se um aumento de 23% na taxa de escolarização (Carneiro. 1985: 23).

Estes condicionalismos provocaram desequilíbrios que se tornam problemas concretos do sector educativo, tais como: falta de instalações, repetências, abandono escolar e fraco domínio da Língua Portuguesa entre outros.

Contudo, o Plano Estratégico, já citado, refere que “a evolução do EBI, em Cabo Verde, espelha melhorias significativas em termos de qualidade do ensino, que se traduzem na melhoria dos principais indicadores de acesso, eficácia interna e de recursos”.

Em síntese, podemos dizer que muitos problemas da Educação são emergentes da vida sociocultural, económica e do próprio desenvolvimento do país, daí que seja importante focar de uma forma breve estes aspectos.

Segundo M. P. Santos (2004) em Cabo Verde, hoje, mais do que nunca, é reconhecido o valor do ensino e da educação, pelo contributo imprescindível que empresta aos restantes subsistemas. Dado que a construção da sociedade futura passa, inequivocamente, pela capacidade de “relançar” o ensino, urge questionar as mudanças emergentes dos contextos de realização e sustentar uma atitude receptiva face a novas propostas e desafios.

Relativamente ao **ensino das línguas, técnicas, estratégias e materiais de ensino** parece-nos oportuno, desde já, esclarecer a nossa posição e para tal apoiamo-nos em D. Pereira (2003a) ao considerar que todos aqueles que trabalham na área das línguas sabem que não há exercícios, nem actividades novas na verdadeira acepção do termo, o que pode ser novo é a filosofia da educação, a metodologia ou a teoria linguística que lhe está subjacente, os conteúdos, o modo de abordagem, as áreas da língua que se pretendem desenvolver de modo mais ou menos integrado.

Ao mesmo tempo estamos consentâneas com S. Niza (2004) que preconiza um modelo pedagógico sociocêntrico, endogenerativo, contractual, reinstituinte e comunicante, no qual radique o ensino da língua.

Actualmente, em Cabo Verde, **a formação de professores**, tanto a inicial como a formação em exercício do EB, é feita no Instituto Pedagógico (IP), da cidade da Praia e da cidade do Mindelo. São instituições de ensino médio, entenda-se que em Cabo Verde o “ensino médio é de natureza profissionalizante (...) e é realizado em institutos públicos e privados, tutelados pelo Ministério da Educação” (Santos, M. P. 2004: 3).

O Instituto Pedagógico é regido pelo Estatuto Orgânico regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 12/94, alterado nalguns pontos do seu articulado pelo Regulamento n.º 5/2002 e pela Portaria 15/2000. Segundo esta legislação o acesso ao IP é o 10º ano de escolaridade, da via Geral ou Técnica. A duração do curso é de três anos sendo nos dois primeiros anos

desenvolvida a parte teórico-prática e o terceiro ano é reservado à realização de prática pedagógica supervisionada.

A massificação do EB originou o recrutamento de professores sem qualificação adequada para a docência. Com efeito verifica-se uma grande disparidade de habilitações na formação dos professores em exercício neste ciclo de ensino.

Pela apresentação desta investigação, podemos constatar que a sua relevância reside no facto do estudo por nós projectado ser vertical e consequente. Vertical porque pretende analisar como é realizada a formação de professores e se as características do ensino/aprendizagem são consequência desta formação. Consequente, porque tem em consideração as fragilidades encontradas nas práticas pedagógicas para projectar estratégias e materiais que permitam operacionalizar um ensino/aprendizagem de qualidade, adequado e radicado em especificidades endógenas à Educação em Cabo Verde.

Parece-nos que esta análise pode de uma forma inovadora potenciar a criação de planos de estudos a nível da formação de professores, que sejam adequados e reflectidos e assim concorram para a enfatização de práticas que correspondam melhor às necessidades e interesses das crianças, sob pena de o Ministério da Educação estar a decalcar modelos europeus, sem as devidas adaptações ao contexto sociocultural cabo-verdiano.

Organização da Investigação

Este estudo está planeado em duas partes. A primeira denomina-se *A Contextualização do Estudo* e a segunda *A Investigação*. Cada uma destas partes está subdividida em dois capítulos.

O capítulo I da primeira parte “**Minha pátria de argila e espuma**” tem dois grandes pontos: O povo e “si téra” e A educação do “pikinóti”. No primeiro ponto pretende-se fazer um retrato geográfico, económico e humano das ilhas e nele damos conta que o povo cabo-verdiano tem uma cultura muito própria, dinâmica, moldada pela história, pelo quotidiano, pela insularidade e por uma economia com base no investimento externo, no capital dos filhos da terra na diáspora e no turismo.

No segundo ponto abordam-se duas temáticas: a educação informal e a educação formal das crianças cabo-verdianas. A educação informal desenvolve-se em três espaços: na rua, onde se configuram brincadeiras de acordo com a especificidade dos brinquedos utilizados; na vizinhança onde se realizam aprendizagens culturais e utilitárias; e na família onde, além de se desenvolverem também aprendizagens efectuadas nos espaços anteriormente referidos, são transmitidos os valores, as regras sociais e domésticas e a própria língua. Todas estas aprendizagens são condicionadas pelo tipo de família e pelas actuações educativas dos seus membros para com a criança. Na educação formal aclara-se a orgânica do sistema educativo, com especial enfoque no EBI, reflecte-se sobre os estrangulamentos do sistema e explica-se a situação linguística do país, que é caracterizada por uma coexistência pacífica entre as duas línguas, em que a LP e a LCV tem lugares próprios e bem definidos.

O Capítulo II da primeira parte denominado **“Como olhamos “azilha”** mostra como se articula a nossa investigação. A metodologia de trabalho debruça-se sobre a realidade, fazendo uma análise detalhada dos seus elementos e da intervenção que estes produzem no contexto educativo. É uma investigação em avaliação de base naturalista descritiva. Neste capítulo damos ainda conta dos procedimentos de investigação, utilizamos uma amostra não probabilística de conveniência, recolhemos dados através de entrevistas, observações, questionários e pesquisa documental. Estes instrumentos de recolha encontram-se fundamentados e foram elencados os seus objectivos e procedimentos. O tratamento de dados foi formalizado pela análise de conteúdo, após terem sido definidas as categorias e subcategorias de análise.

Para uma melhor percepção da estrutura de cada ponto desta primeira parte construímos mapas conceptuais, os quais permitem destacar esquematicamente as relações significativas entre os conceitos, funcionam assim como uma síntese e sumário do que é abordado.

A segunda parte deste trabalho, *A investigação* está dividida em dois capítulos. O capítulo I, **O ensino da LP no EB em CV** e o capítulo II, **O processo formativo dos professores**. Cada um destes capítulos tem vários pontos, todos eles com uma parte teórica e outra empírica.

O capítulo I da segunda parte tem quatro pontos: o primeiro ponto aborda o Desenvolvimento curricular, nele procuramos definir currículo e conhecer quais são os pressupostos sistémicos de um currículo coerente, eficiente, isto é de qualidade. Destacamos a gestão flexível do currículo e as formas de a operacionalizar. Na parte empírica deste ponto analisamos e discutimos os resultados no que concerne ao desenvolvimento curricular em CV.

O segundo ponto contempla o Espaço pedagógico e apresenta três secções. A primeira trata da organização da sala de aula, no que respeita ao cenário pedagógico como gerador de um determinado clima comunicacional. A segunda secção refere-se aos materiais de ensino, tanto aos individuais como aos colectivos e às suas potencialidades. Por fim os dados recolhidos no MEVRH permitiram mostrar o que se passa a este nível em CV.

O terceiro ponto intitulado Fundamentos para o ensino de LP ocupa-se do ensino/aprendizagem da escrita, com incursões sobre a textualização; e do ensino/aprendizagem da leitura, para a fluência, para a recreação, para a fruição da experiência estética e para o exercício da vida em sociedade. Faz-se uma focagem especial na metodologia em L2, aborda-se o funcionamento da língua e exemplificam-se formas de socializar as produções das crianças. Inscrevemos também técnicas e estratégias transversais para que a aprendizagem do ensino da língua seja um processo prazeroso, ao alcance de todas as crianças. Este ponto termina com um estudo empírico, no sentido de sabermos como se processa o ensino aprendizagem da LP em CV.

O quarto ponto aborda a Avaliação e nele perspectivamos teoricamente uma avaliação por competências, apresentamos várias modalidades de avaliação, referenciamos critérios, estratégias e instrumentos de avaliação e reflectimos sobre a intervenção dos alunos neste processo. Por fim fazemos a análise e discussão dos resultados no sentido de conhecermos como se processa a avaliação dos alunos do EBI em CV.

O capítulo II da segunda parte é dedicado à formação inicial e contínua dos professores. Para a formação inicial dá-se especial relevo ao modelo integrado de formação, e à investigação-acção para a formação contínua. Abordamos especialmente a formação em LP e a teoria mostra que esta deve operacionalizar-se não só atendendo a aspectos estruturais da língua, mas também na vertente discursiva e didáctica. Na parte empírica deste ponto analisamos os programas de LP do IP e triangulamos esses dados com entrevistas e

observações que nos forneceram dados para podermos caracterizar a maneira como se processa a formação de professores em CV e conhecer as lacunas existentes.

Todos os pontos da segunda parte têm no seu início um V de Gowin, que permite entender com clareza os elementos envolvidos na produção de conhecimento sobre a temática abordada, bem como a interação entre esses elementos.

O estudo termina com a conclusão e nela incluímos sugestões para futuras investigações. Este estudo compreende ainda um segundo volume com anexos e um apêndice, em suporte digital, onde apresentamos alguns materiais didático-pedagógicos para alunos e professores, que elaborámos tendo em consideração as conclusões.

PRIMEIRA PARTE

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

I

Capítulo

Minha pátria de argila e espuma

1. O povo e «si téra»

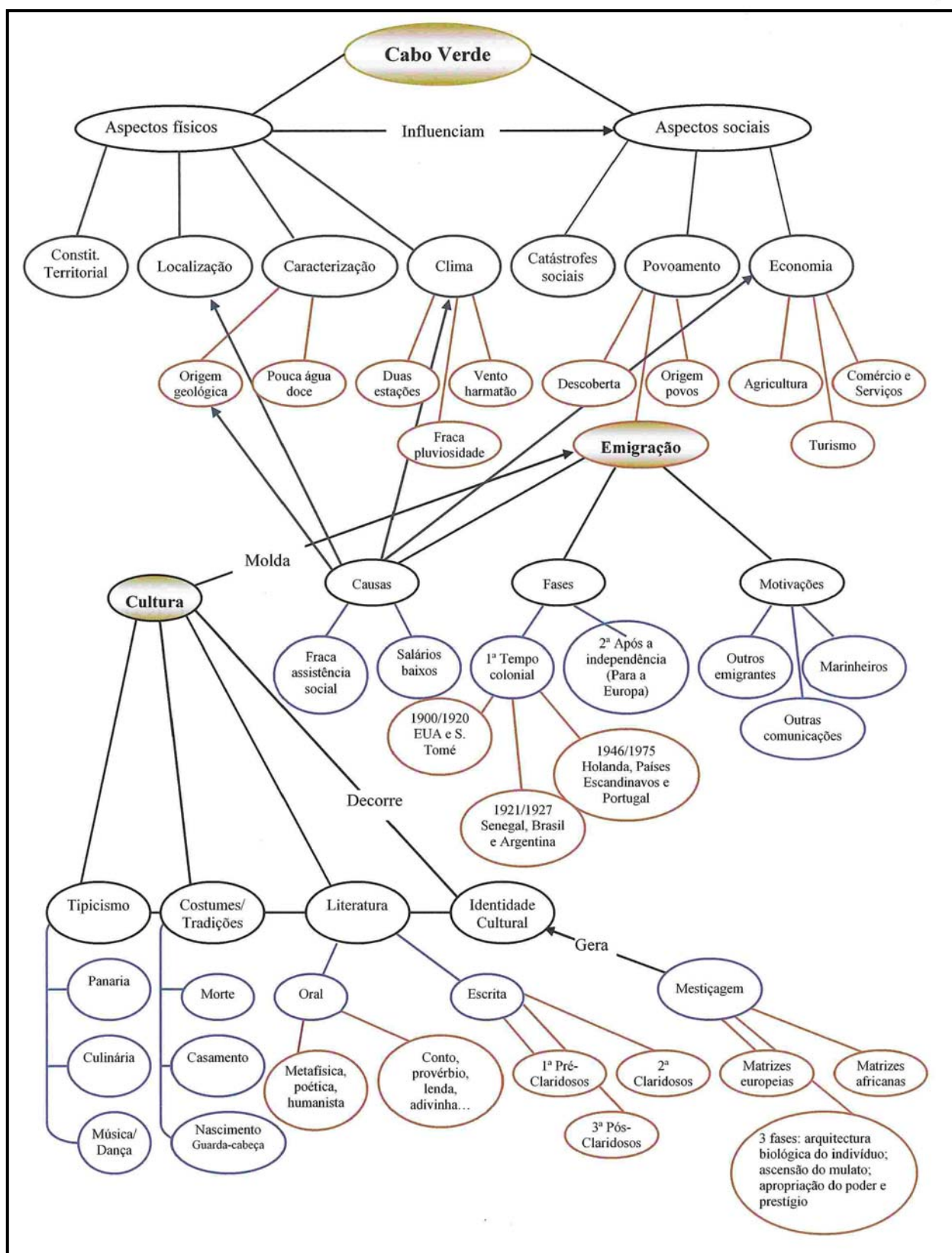


Figura 2 – Mapa conceptual para a natureza e estrutura do conhecimento produzido em "O povo e «si téra»"

1.1. Localização e Povoamento

O arquipélago de Cabo Verde situa-se ao largo da costa do Senegal e da Mauritânia, a cerca de 455 km de África, entre os meridianos 22° 39' e 25° 20' oeste. Ocupa uma superfície de 4033 km², sendo constituído por dois grupos de ilhas e cinco pequenos ilhéus. Do grupo de Sotavento, a sul, fazem parte as ilhas de Santiago, Maio, Fogo e Brava. O grupo de Barlavento, a norte, é constituído por Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal, Boavista e Santa Luzia (desabitada). Todas as ilhas são de origem vulcânica e muito montanhosas, à excepção das de leste – Sal, Boavista e Maio – que são planas e arenosas. É de salientar que nenhuma destas ilhas possui cursos de água doce permanentes.

O clima é tropical seco com duas estações: o tempo das brisas, de Dezembro a Abril, com temperaturas médias entre os 18° e os 21°; o tempo quente, de Maio a Setembro, com chuva nos últimos meses (a quantidade anual de precipitação é fraca e bastante irregular) e com temperaturas médias que oscilam entre os 27° e os 31°.

As condições climáticas desde cedo marcaram o destino do arquipélago de Cabo Verde e das suas gentes. Exposto aos ventos e chuvas, este país foi-se desertificando progressivamente e, por isso, tornou-se vulnerável às secas alternadas com chuvas diluvianas (azágua) e o vento leste (harmatão) originário do Saara que provoca vendavais devastadores. M. Lopes descreveu assim este temido flagelo: “O vento ardente descia das montanhas, como se as portas do Inferno ficassem para esses lados. Varria a superfície dos campos cobertos de verde viçoso: por onde passava deixava manchas de amarelo-torrado, folhas doiradas dançando nos ares e um cheiro irrespirável a pimenta em pó. Os milheirais agitavam-se aflitivamente, como pedindo socorro aos homens (...). Remoinhos de poeira vermelha dançavam a sua dança de roda, aqui e ali” (1991: 85).

Todas estas características climáticas semearam a fome, a destruição e a morte. Como refere Carreira, “fome e doença estão como partidos rotativos: quando um impera, outro descansa e assim sucessivamente” (1984: 53). Ora, a elevada taxa de natalidade, que sempre caracterizou Cabo Verde, foi sendo contrariada pelas mortandades resultantes das crises. Já no século XX, as taxas de mortalidade variavam entre 17% e 22% (este último valor atingido na crise de 1941/1943). De facto Cabo Verde não constituía, nem nunca

constituiu, um foco de interesse para os poderes políticos coloniais, o que se traduziu na sua forma de povoamento e na própria constituição da sociedade crioula.

O processo de descoberta, assim como o povoamento das ilhas foi gradual, desconhecendo-se ao certo a autoria dos feitos, já que há contradições acerca desta matéria. Acredita-se que o grupo de Sotavento tenha sido o primeiro a ser descoberto, facto mencionado numa carta do Infante D. Henrique, sem qualquer referência ao outro conjunto de ilhas.

Na verdade, estas ilhas foram povoadas basicamente por escravos vindos de toda a costa do Golfo da Guiné, do rio Senegal à serra Leoa. Contudo, para além dos escravos, foram, também para Cabo Verde negros livres (os quais falavam português), que acompanhavam voluntariamente os comerciantes, missionários e capitães dos navios e ainda colonos portugueses, essencialmente madeirenses (Andrade. 1984). Foi esta miscelânea de etnias que contribuiu para a crioulação da sociedade.

Todavia, era intenção dos portugueses proceder a um povoamento branco, mas os rigores do clima e a falta de cereais para a alimentação foram um forte obstáculo. O povoamento de Cabo Verde tornou-se possível através da concessão de uma carta de privilégios, na qual D. Afonso V oferecia ao Infante D. Fernando uma espécie de jurisdição em matéria civil e criminal sobre todos os mouros, brancos ou negros, livres ou escravos que fossem cristãos. Atribuía-se ainda, aos habitantes de Cabo Verde o direito perpétuo de fazerem comércio e tráfico de escravos. Foi, portanto, a autorização concedida aos senhores portugueses para praticarem o tráfico de escravos que decidiu o povoamento das ilhas.

Actualmente, a população de Cabo Verde ronda os 418,2 milhares de habitantes, sendo que 63% habitam as cidades. Devido a uma melhoria socioeconómica do país verifica-se um crescimento populacional de 1,8% (IPAD. 2004).

Segundo o IPAD, é em Santiago que se concentra o maior número de habitantes (236627). Esta ilha foi a primeira a ser povoada devido à sua localização estratégica. Sendo a menos rochosa presta-se ao sistema de latifúndio, razão também pela qual a distância entre senhores e escravos era aí mais marcada. A componente africana prevalece em relação à componente europeia, devido à predominância de negros e desse facto resultou uma singular mestiçagem que se reflecte na própria identidade da população de Santiago. Arreigados a

tradições, rituais e códigos de honra, apresentam um comportamento diferenciado das restantes populações do arquipélago.

A segunda ilha a ser povoada foi o Fogo. A introdução do cultivo de algodão implicou a importação de mão-de-obra escrava. Nesta ilha os europeus eram em maior número, resultando assim uma miscigenação que deu origem a clivagens sociais.

Os primeiros habitantes da ilha de Maio eram provenientes de Santiago. A rudeza do meio geográfico nunca incentivou a fixação da população branca.

Na Boavista estabeleceram-se, inicialmente, descendentes de escravos, doutras ilhas e alguns mestiços. O desenvolvimento do comércio atraiu, mais tarde, a população branca.

Em São Nicolau instalaram-se, principalmente, madeirenses, que acompanhavam os escravos vindos da Guiné e cujo cruzamento deu origem aos primeiros mestiços.

O povoamento da Brava constituiu-se a partir de uma população europeia, vinda maioritariamente da Madeira, Minho e Algarve.

Santo Antão foi povoada no século XVI, por pessoas das ilhas do Fogo, de Santiago e do norte de Portugal que fundaram a Povoação, a actual vila da Ribeira Grande, situada na zona norte da ilha. No entanto, esta ilha já anteriormente era utilizada para a criação de gado.

A ilha de São Vicente foi povoada por gente proveniente da ilha do Fogo. A população cresceu rapidamente pelo contacto com o exterior através do Porto Grande, o que originou uma maior europeização sobretudo de mentalidades. O Porto Grande imprimiu um significativo desenvolvimento a esta ilha, já que se situava estrategicamente nas rotas transatlânticas.

Finalmente, os habitantes que se fixaram na ilha do Sal eram essencialmente escravos da Boavista, que se dedicavam à extracção de sal.

Ora, “as ilhas povoadas com gentes díspares vindas dos lugares mais diversos e que pelo menos nos primeiros trezentos anos da colonização, viveram quase isoladas umas das outras pela total ausência de meios de comunicação e transporte entre si (...) deram origem a tipos humanos distintos e bem caracterizados que vale a pena tentar surpreender na

individualidade única do seu meio ambiente” (Almeida, G. 2003:16). O somatório destas particularidades específicas constitui a chamada caboverdianidade, que influencia não só as relações sociais visíveis no quotidiano actual do arquipélago, mas também a cultura e a economia.

Os principais sectores de desenvolvimento económico de Cabo Verde são: a agricultura, a pesca, o comércio e os serviços. A agricultura baseia-se no cultivo do milho, feijão, café, mandioca, banana e cana-de-açúcar. A indústria está ainda pouco desenvolvida, devido à falta de matéria-prima. No entanto, podemos destacar neste sector as produções alimentares, bebidas (grogue e vinho do Fogo), calçado e materiais de construção. O comércio e os serviços, ocupam uma grande parte da população activa, sendo de destacar a administração pública como a maior empregadora, principalmente na ilha de Santiago. O turismo tem sido a grande aposta da economia cabo-verdiana, embora com algumas limitações devido à falta de água.

As ilhas que compõem o arquipélago são bastante diferentes, devido aos recursos naturais que cada uma delas possui, no entanto, há ilhas predominantemente piscatórias, como é o caso da ilha de São Vicente, outras são mais rurais como Santo Antão ou Santiago e a ilha do Sal mais virada para o turismo.

Em síntese: A economia cabo-verdiana desenvolveu-se bastante, desde o final da última década, e o país já pode ser contado entre aqueles com desenvolvimento humano médio, embora continue a ter fragilidades que originam o desemprego e as diásporas (ver quadro1).

Quadro 1 - Retrato de Cabo Verde (Martins, L. 2005: 170)

| Demografia | | Política | |
|---------------------------------------|-----------------|--|---------------------|
| População em milhares; 2005 | 418,2 | Forma de governo | República |
| Taxa de natalidade 2004 | 32,4% | Divisão Administrativa | 17 concelhos |
| Taxa de mortalidade infantil 2004 | 29%/1000 | Economia | |
| Taxa de crescimento populacional 2004 | 1,8% | PIB milhares de milhões de dólares 2002 | 600 |
| Educação | | Dívida externa milhões de milhões de dólares | 325 |
| Taxa de alfabetização 2004 | 75,5% | Taxa de inflação | 1,5% |
| Nº de salas de aula do EBI | 1797 | Importações milhões de dólares | 387,3 |
| Professores com habilitação própria | 3169 | Exportações milhões de dólares | 61,11 |
| | | Recursos: pesca, agricultura, serviços, | |
| | | turismo, produtos manufacturados | |

Especificando melhor, podemos referir que as ilhas de Cabo Verde têm poucos recursos e são afectadas por factores climatéricos, em especial pela seca. A agricultura é o sector mais prejudicado pela falta de chuvas regulares e a sua exploração é restrita apenas a algumas ilhas. O turismo começa a ser uma fonte de receita importante. A população emigrante, espalhada pelo mundo, contribui com remessas financeiras significativas. É de salientar que o PIB é produzido, na sua maior parte, pelo sector terciário, ou seja, pelos Serviços (Martins, L. 2005).

1.2. Emigração

“Existem mais cabo-verdianos e seus descendentes no exterior do que no território de origem” (IC. 2003). Desconhece-se, contudo, o número exacto dos emigrantes cabo-verdianos e seus descendentes, devido à grande mobilidade, que é uma das características da emigração desta gente (ver quadro 2).

Quadro 2 - Estimativa do número de cabo-verdianos residentes no estrangeiro
(Instituto das Comunidades de Cabo-Verde, 1998)

| | |
|--------------------|----------------|
| América | 273 400 |
| EUA | 264 900 |
| Argentina | 5 200 |
| Brasil | 3 000 |
| Canadá | 300 |
| África | 93 200 |
| Angola | 45 000 |
| Moçambique | 1 000 |
| S. Tomé e Príncipe | 20 000 |
| Guiné Bissau | 2 000 |
| Senegal | 25 000 |
| Gabão | 200 |
| Europa | 151 180 |
| Portugal | 80 000 |
| Espanha | 12 000 |
| França | 25 000 |
| Holanda | 16 580 |
| Luxemburgo | 3 000 |
| Noruega | 300 |
| Itália | 10 000 |
| Suíça | 2 000 |
| Bélgica | 800 |
| Suécia | 700 |
| Alemanha | 800 |
| Total | 517 780 |

Podemos afirmar que em Cabo Verde “quase não existe ninguém que não tenha um membro da sua família, um amigo, ou um vizinho no estrangeiro. Por outro lado, quase não existem cabo-verdianos que não tenham, num momento das suas vidas, considerado a emigração como opção, que não tenham migrado para outra ilha, ou sofrido a influência de um familiar, amigo ou conterrâneo residente no estrangeiro” (Góis. 2004: 14).

O povo cabo-verdiano divide-se entre o seu país e o país para onde emigra e vive numa dicotomia constante; de um lado temos o instinto de libertação criado por dois factores: a sua condição de ilhéu (sendo o mar um convite que se estende ao seu redor) e a esterilidade da terra, com os Verões repetidos; por outro lado, o amor a essa mesma terra de quem ele pretende libertar-se. Há, com a ilha que lhe foi berço, uma íntima comunhão espiritual.

Para este povo, o desejo e a necessidade de partir é forte. Desejo este alimentado pelos que regressam, pelos marinheiros, pelos emigrantes, pelas cartas que vêm de longe, pelo sentimento quase obsessivo de lugares melhores. Contudo, o cabo-verdiano, esteja onde estiver, nunca renuncia à sua terra, daí a ideia fixa de que há-de voltar um dia, como se o regresso fosse um compromisso. Segundo Góis, estes emigrantes nunca se desligam “das pequenas aldeias de origem, mantendo contactos a diferentes níveis: diários (por telefone); regulares (por carta); enviando remessas de diferentes tipos para a família; ou através de visitas sazonais no Natal, na Páscoa ou nas férias” (2002: 141). “O envio de remessas, de múltiplos tipos, assegurava as ligações entre a «nha terra» ou terra de origem e a «terra longe»” (Góis. 2004: 16).

Sem emigração, sobretudo sem a sua vivência plurifacetada em sentimentos (saudades, partida, angústia, aventura, sonho, retorno), a cultura cabo-verdiana seria diferente do que é. Assim, podemos afirmar que o peso da emigração na sociedade cabo-verdiana não é apenas estatístico. A este propósito, G. Almeida referiu-nos que a influência da emigração é “grandíssima, aliás o Mindelo é uma cidade que surge com a saída da emigração; o Mindelo tornou-se cosmopolita, por essa constante entrada de navios no Porto Grande (...) ora essas gentes trazem costumes de todas as partes do Mundo onde estiveram e isto vai condicionar extraordinariamente a cultura” (Gomes, M. 1998: XLV).

Esta atracção pela diáspora deve-se, sobretudo, à posição geográfica do arquipélago de Cabo Verde, que proporciona uma irregular e às vezes nula pluviosidade, a qual aliada à escassez de bons solos não possibilita uma produção agrícola em moldes pelo menos de auto-abastecimento. Em Cabo Verde há ainda um débil investimento, salários baixos, deficiente orientação dos recursos existentes, insuficiente assistência social e fraco desenvolvimento industrial. Talvez sejam estes motivos aliados a razões históricas e a causas socio-económicas que nos fazem compreender porque esta gente se espalhou pelo mundo.

Saint Maurice refere que a “emigração desde cedo se mostrou como «a janela alternativa à porta que Deus fechou»” (1997: 44).

Pode-se dizer que a emigração cabo-verdiana se iniciou pouco depois do povoamento do arquipélago, mas tem-se processado, por fases mais ou menos intensas, em parte relacionadas com pólos de atracção que as correntes migratórias tomam ao longo dos anos. Carreira (1977) subdivide em duas grandes fases a emigração cabo-verdiana, que por sua vez são também subdivididas:

1ª - A emigração cabo-verdiana no tempo colonial. Podem considerar-se três subfases durante o tempo colonial:

1ª subfase - 1900/1920 - Esta fase está associada à pesca da baleia; é o tempo da grande corrente emigratória para os EUA, sobretudo através dos barcos baleeiros que frequentavam as águas e os portos cabo-verdianos.

Para a obtenção do óleo daqueles cetáceos, os baleeiros necessitavam da colaboração do arquipélago de Cabo Verde, como ponto de apoio das suas frotas e acabaram por passar a recrutar elementos ilhéus que se mostravam bastante dotados para a faina da pesca da baleia. Foi deste modo que se estabeleceu uma corrente de emigração para os EUA, pois os primeiros a partir começaram a chamar familiares e outros patrícios.

Nesta altura, também foi significativa a emigração forçada para S. Tomé e Príncipe (para trabalharem nas roças de café e cacau), portanto, com características bem diferentes da emigração para os EUA.

2ª subfase - 1921/1927 - Verificaram-se duas tendências na emigração cabo-verdiana: por um lado a diminuição de saídas, devido ao decréscimo populacional que se verificou nas ilhas, causado pela fome de 1920/1921, que dizimou cerca de 17% da população do arquipélago. Por outro lado, o desvio das correntes migratórias, provocado pela legislação americana, que proibiu a entrada de analfabetos e estabeleceu “quotas” de emigrantes para cada país. Nesta altura os emigrantes tomaram, então, o rumo do Senegal, Brasil e Argentina.

3ª subfase - 1946/1975 - Processou-se em dois tempos. De 1946/1973, razões conjunturais levaram o cabo-verdiano a procurar o mercado de trabalho na Europa e como

foi bem sucedido deu-se um verdadeiro êxodo. Primeiro para a Holanda, seguidamente para os Países Escandinavos e para a Europa Central, mas a maior colónia constituiu-se em Roterdão. Isto no que toca aos homens. De notar, que nesta fase se deu um afluxo de mulheres para Itália (oriundas principalmente do Barlvento) e para Portugal.

Entre 1974/1975 deu-se a saída de emigrantes principalmente para Portugal, embora por vezes só como ponto de escala intermédia, procurando atingir outros países da Europa. Neste período os problemas políticos tiveram algum peso, porque com o início da descolonização surgiu em Cabo Verde um bom número de cabo-verdianos que regressavam de Angola e Moçambique.

2ª - A emigração cabo-verdiana após a independência. Actualmente, a rede que constitui o sistema migratório cabo-verdiano, envolve um número relativamente vasto de países espalhados por três continentes, África, América do Norte e do Sul e Europa. Esta dispersão tende por um lado a consolidar os destinos migratórios tradicionais deste povo e, por outro, a diversificar-se um pouco, sobretudo no interior da União Europeia e nos países limítrofes como a Suíça ou a Noruega.

Através de uma diversificação dos destinos migratórios e da sua expansão no interior dos três continentes, explicitados no parágrafo anterior, Góis (2002) é de opinião que as migrações cabo-verdianas estabeleceram uma verdadeira rede migratória na qual podemos detectar nódulos com diferentes importâncias. Assim se Lisboa, Roterdão, Roma, Boston, Brockton, Pawtucket, Providence, Paris, Léon ou Dakar surgem como nódulos centrais desta rede, cidades como Milão, Porto, Marselha Rio de Janeiro, Bridgeport, Lausanne, Luxemburgo ou Faro, emergem como nódulos secundários, sustentando e diversificando a rede migratória, expandindo as possibilidades para uma migração continuada. Neste ciclo migratório podemos “vislumbrar a emergência de novas características das migrações cabo-verdianas contemporâneas, designadamente a emergência da transnacionalidade destas migrações e o aparecimento de um espaço social transnacional: o mundo cabo-verdiano, um Cabo Verde translocalizado” (Rocha-Trindade, B. 2001).

Outra modificação que se operou na migração cabo-verdiana para a Europa, ao longo das três últimas décadas, foi a emergência de outros actores. Góis (2002) refere que a migração de mulheres cabo-verdianas para Itália é em si mesmo uma característica singular das migrações cabo-verdianas dos últimos vinte e cinco anos. Caracteriza, concretamente,

este fluxo de emigração é constituído por indivíduos jovens, do sexo feminino na sua maioria, deveu-se ao encaminhamento levado a cabo pela igreja católica e aos seus apoios ao longo do percurso, nomeadamente em Lisboa e em Itália (Andall. 1999). Outro exemplo, são as rabidantes, mulheres que circulam a uma escala transnacional, movendo-se essencialmente num mercado informal levando com elas produtos cabo-verdianos tradicionais, para serem vendidos aos cabo-verdianos que vivem no estrangeiro, e trazem de volta a Cabo Verde produtos de consumo (Grassi. 2003).

Esteves e Caldeira (2000) mencionam ainda outros actores destas migrações nomeadamente os músicos cabo-verdianos, já que a música é um elo de ligação do emigrante com a sua terra. Também Góis (2004), no seu trabalho, aponta como novos emigrantes, os políticos cabo-verdianos que circulam entre o país de origem e o exterior, consoante a rotatividade dos partidos no governo ou na oposição.

No que diz respeito à emigração de cabo-verdianos para Portugal, após a independência, podemos afirmar que esta se tornou mais difícil, porque a entrada legal só é possível com carta de chamada ou contrato de trabalho, sendo ainda exigida volumosa documentação, cuja aquisição é quase sempre morosa. Este facto aliado à alargada e bem implementada rede de familiares e de conhecidos daquela proveniência pode proporcionar numerosas situações de imigração ilegal. Ora em condições de clandestinidade, criam-se situações desfavoráveis que conduzem à precariedade do emprego e à residência em zonas degradadas na periferia das grandes cidades, bem como à falta de recurso a mecanismos de apoio social, de saúde e de educação.

A maioria dos emigrantes cabo-verdianos que vem, hoje, para Portugal tem um nível socioeconómico baixo, sendo igualmente baixa a média das suas qualificações profissionais; pelo que se dedicam maioritariamente a actividades no sector da industrial, nomeadamente na construção civil, no que respeita à população masculina e ao serviço doméstico e de venda ambulante, para a população feminina. Este cenário contrapõe-se ao movimento de entradas em 1974/75 que incluía um número considerável de funcionários públicos, professores e pessoal do sector da saúde.

Sobre este assunto Rocha-Trindade, B (2001) alerta que embora a condição económica da maioria dos cabo-verdianos em Portugal ser baixa não podemos perder de vista que existe um conjunto numeroso de personalidades e de famílias que têm estatuto

socioeconómico elevado e projecção cultural e política significativas, estando totalmente integradas na sociedade portuguesa.

Presentemente e desde a independência, tem havido um reconhecimento crescente, por parte do Governo de Cabo Verde, quanto ao papel importante que estes emigrantes desempenham na vida cultural e económica da nação. A lei cabo-verdiana reconhece oficialmente o estatuto dos emigrantes residentes nas comunidades por todo o mundo, referindo-se a eles como a “comunidade internacional” de cabo-verdianos que complementa a “população residente” nas ilhas.

Prova da importância que o Governo atribui aos emigrantes é a nomeação de um Secretário de Estado da Emigração. Não podemos esquecer que os fundos enviados pelos cabo-verdianos residentes fora do país, embora flutuem com as condições económicas, constituem, em média, 25 a 30% do Produto Nacional Bruto de Cabo Verde, que é um importante recurso para o conjunto da economia das ilhas (BCV).

Como conclusão, podemos usar as palavras de Borja, proferidas numa comunicação efectuada na cidade da Praia “Hoje, afirmar que a nossa diáspora é parte integrante da nação cabo-verdiana, parece-me ser uma ideia aceite por quase toda a sociedade: pelos emigrantes, pelos cabo-verdianos residentes, pelos partidos e pelos governos. O que parece ser diferente é o nível de consciência dessa realidade. Talvez por isso lidamos com ela de forma diversa e divergente” (2002: 1).

1.3. Cultura e tradições

Identidade cultural cabo-verdiana

Importa primeiramente analisar os conceitos de cultura e identidade para nos podermos centrar nas especificidades inerentes à cultura cabo-verdiana.

A cultura não é mais do que a natureza transformada, modificada e adaptada a situações que o próprio homem cria como membro de uma sociedade. A natureza transforma-se em cultura pela mão e pelo cérebro do homem, assim talvez se possa dizer que os objectos culturais constituem uma passagem entre o que é inato ao homem e o que é adquirido, e o vector direccionado desta passagem tem a sua origem na natureza. (Lima, M. 1980).

A. Silva (2005) explicita bem esta ideia ao referir que a cultura é global, multifacetada e plural, porque ela reflecte não só o tipicismo de um povo, mas também a evolução, comportamentos, costumes e tradições.

Decorrente do conceito de cultura surge a noção de identidades culturais. Gonçalves define-as como “não rígidas nem imutáveis: são sempre processos de identificação; num tempo e num espaço próprio, constituindo uma sucessão de configurações e representações que de época para época dão corpo e vida a tais identidades como auto-criação constantes” (1999: 1). A. Silva clarifica melhor este conceito, interpretando a identidade de cada um como “aquilo que nos diferencia dos outros. É aquilo que vai sendo construído passo a passo e se vai transformando ao longo da existência. As identidades emergem dos processos interactivos que os indivíduos experimentam na sua realidade quotidiana, em trocas reais e simbólicas entre os que estão classificados em grupos, separados por fronteiras que as situações sociais ditam” (2005: 3).

Pelo exposto anteriormente, podemos verificar que a cultura de um povo reflecte o passado, a tradição e varia com as experiências adquiridas. A cultura não é estática, aparece essencialmente como um sistema temporário e dotado de grande plasticidade na medida em que assimila novos elementos e exporta os seus próprios elementos; dá-se como que uma

cooperação, embora haja diferenças de culturas para culturas que têm a ver com a natureza e com diferenças que se identificam no tempo e no espaço, dando-lhes uma fisionomia individual, uma identidade. Neste sentido, a cultura aceita a diversidade do mundo, é aberta e democrática.

São estes os pressupostos conceituais que orientaram a nossa visão sobre a identidade cabo-verdiana. Começamos por lembrar que Cabo Verde é considerada a ex-colónia portuguesa mais próxima de Portugal; culturalmente, esta proximidade “deriva em grande parte do facto de as ilhas terem sido encontradas desabitadas, no século XV. E se é certo que o transplante cruzado de populações da África e da Europa deu origem a uma identidade própria, também é verdade que as matrizes africanas se diluíram sobretudo pelo contacto com as tradições portuguesas e com a nova realidade geográfica, gerando uma certa «portugalidade tropical»” (Martins, L. 2005: 168). G. Almeida confirma esta ideia, mas ao mesmo tempo completa-a ao afirmar que “se é verdade que o africano foi europeizado no arquipélago, não deixa de ser igualmente verdade que também o europeu acabou sendo africanizado” (2003: 57).

Esta fusão, que em Cabo Verde originou a mestiçagem, núcleo gerador da identidade cabo-verdiana deu-se em três momentos (Peixeira. 2003):

A arquitectura do indivíduo biológico – acontece através do concubinato que atingia todos: a casa dos clérigos, a residência do governador e os altos funcionários régios. O facto mais importante é o de frequentes cruzamentos de indivíduos mestiçados, porventura aculturados, que foram aproveitados para a colonização, por terem grande capacidade de adaptação.

A ascensão do mulato – deve-se ao seu acesso a áreas de relevo sócio-económicas. Essa promoção teve como base uma interpenetração de fenómenos – a mestiçagem biológica e a inferioridade numérica do europeu – que possibilitaram ao negro e ao mulato a apropriação da cultura portuguesa. O mulato protagonizou uma intensa actividade mercantil; esta ascensão muitas vezes acontecia pela própria mão do europeu, no que respeita à atitude de pai europeu para com o filho mulato. Peixeira defende que “a extensão da mestiçagem tinha também repercussões sentimentais e sociais” (2003: 66).

A apropriação das formas de poder e prestígio intelectual – decorre do processo de mestiçagem cultural ou processo de aculturação. Desde os primórdios, que tanto o negro como o mulato se apropriaram e interiorizaram, ainda que de uma forma geral, de elementos da civilização europeia, tanto materiais como espirituais. Da mesma forma os europeus puderam assimilar elementos da cultura africana.

É, então, deste caldeamento biológico e cultural que emerge o mestiço, ao qual coube o papel dessa expressão unitária, ele próprio é o produto de duas etnias, donde o modo de estar e de existir serem únicos, próprios da sua identidade. É característica deste povo, independentemente da sua classe social, a sua liberalidade, isto é, a sua «morabeza». O cabo-verdiano tanto se senta à mesa do «sobrado», como no chão térreo do «funco».¹

Pelo exposto, não temos dúvidas em eleger, como eixo básico da identidade cabo-verdiana, a mestiçagem. Contudo, Saint-Maurice lembra a necessidade de considerar, ainda, outros dois eixos como “fundamentais a ter em conta: o espaço insular, em que nomeadamente o mar se torna elemento fortemente estruturante das maneiras de ser e de estar e ainda num sentido projectivo das expectativas; e as condições naturais adversas”² (1997: 42).

Importa reter que o actual homem cabo-verdiano radica numa simbiose entre africanos e europeus, isto é, na mestiçagem, interpretada de uma forma abrangente. M. Veiga realça bem o valor da singularidade cultural cabo-verdiana quando afirma que “a Cultura é o diamante de Cabo Verde, o talismã que precisa de uma envolvimento cada vez maior de toda a sociedade civil para devolver todo o seu brilho tão merecido que apesar de tudo, consegue encantar os olhos de muitos com o seu arco-íris, de lés a lés, nas ilhargas das ilhas” (2005: 1).

Retalhos da cultura amalgamada

Neste ponto, é nosso propósito dar exemplos ricos do património cultural cabo-verdiano, onde esteja patente a sua principal característica – uma amálgama, formada por

¹ Situação por nós presenciada quando da nossa deslocação a Cabo Verde e descrita por vários autores, como: Lopes Filho. 1995; Peixeira. 2003, entre outros.

² Estas temáticas foram desenvolvidas nos dois pontos anteriores.

diversos elementos provenientes de várias partes do mundo, mas que em Cabo Verde adquiriram unidade e são expressão além fronteiras.

Um desses exemplos é a **panaria** formada, no dizer de G. Almeida (2003), por elementos dos quais não se conhece a proveniência, mas que pelo seu elevado valor artístico e pela importância que teve ao longo dos anos merece um relevo particular.

Com efeito, os panos fabricados nas ilhas serviram de moeda de troca e foram símbolo de riqueza. Designam-se por pano d'obra³ ou por pano de bicho⁴ e são, ainda hoje, tecidos em teares rudimentares, feitos de madeira. As matérias-primas utilizadas são o algodão, as lãs e as fibras. Estes panos, a preto e branco, têm grande beleza devido aos seus padrões figurativos, em que as formas geométricas e simétricas se intercalam e conjugam com mestria. Agradaram tanto a europeus como a africanos, aos europeus lembravam mosaicos árabes e aos africanos da costa ocidental lembravam as peles dos animais. Hoje, assiste-se à revivificação da tecelagem como produto artesanal, o que é um contributo para a afirmação da cultura de Cabo Verde.

Outro exemplo, desta comunhão entre culturas, é dado por Duncan (1983) ao referir que o cabo-verdiano cultivava o milho, uma planta americana, com métodos africanos, mas em terrenos preparados de acordo com as técnicas portuguesas, pila-o com instrumentos europeus e africanos, e no fim, acrescentamos nós, confecciona a **cachupa**, um prato genuíno da cozinha crioula.

Denota-se também este hibridismo nos **ferrinhos portugueses** que são utilizados nas festas para marcar ritmos africanos e até **o lobo** das histórias tradicionais portuguesas é nas histórias cabo-verdianas reinventado com um invólucro semi-africano.

Na verdade não é só a fusão de elementos europeus e africanos que caracteriza as produções estéticas e a própria gastronomia deste povo, mas são também os materiais naturais disponíveis, a matriz mítica e o sistema sócio-cultural.

³ Para Azágua (2005) esta denominação deve-se ao facto de terem servido para confeccionar os fatos de gala dos fidalgos, cobertores, colchas...

⁴ Tomam esta designação por conterem padrões que fazem lembrar peles de animais, leopardos ou cabras (Almeida, G. 2003).

Ritos de passagem

Lopes Filho define ritos de passagem como aqueles que “acompanham e simbolizam quaisquer mudanças de idade, estado ou condição social” (1995: 19). O cabo-verdiano pretende, com estes ritos, precaver-se contra as forças sobrenaturais e para tal desenvolve um conjunto de actividades, ora dependentes da religião, ora dependentes da magia. “Com as práticas religiosas ele suplica ou expressa um desejo, cujo cumprimento aguarda e com as práticas mágicas manifesta a intenção em manipular forças sobrenaturais, geralmente negativas” (Peixeira. 2003: 122).

Estas tradições têm mais expressividade no quotidiano da população rural, fechada sobre si mesma, e contêm especificidades inerentes a cada ilha. É de sublinhar, que a relação estabelecida com este tipo de práticas é condicionada e moldada pelo capital sócio-cultural e pela educação religiosa das famílias (Saint Maurice. 1997).

Neste ponto, decidimos abordar apenas os ritos de passagem mais marcantes no ciclo de vida cabo-verdiano, ou sejam: o nascimento, casamento e a morte. Pretendemos descrever, de uma forma tipificada, cada um, contudo é de sublinhar que há nestes rituais pormenores que são mantidos, outros que são totalmente extintos face «à corrente implacável do progresso».

O **nascimento** é envolto em rituais, preconceitos e tabus, diferentes de ilha para ilha, mas que têm sempre como objectivo a protecção do recém-nascido. Uma cerimónia, ligada ao nascimento é o ritual do «guarda-cabeça»; realiza-se em todas as ilhas, não só em meios rurais mas também em meios urbanos. Esta prática também conhecida por «noite de sete» pode definir-se como um baptismo pagão.

Começa com uma vigília realizada por familiares, vizinhos e amigos, em casa dos pais da criança, com o objectivo de esconjurar as bruxas e outras entidades maléficas. Toda a gente se diverte, dança-se ao som de violões, cavaquinhos e chocalhos, come-se e bebe-se, não esquecendo o soar da meia-noite onde se desencadeia um barulho que afugenta as bruxas e é a esta mesma hora, e depois de algumas orações, que a criança fica livre de perigo⁵.

⁵ Há localidades em que duas pessoas saem à rua e atiram sal e cinza sobre o telhado com a finalidade de queimarem as bruxas.

Ultimamente, esta cerimónia embora ainda com um certo ritualismo tem-se tornado, praticamente, uma oportunidade de convívio. Este ritual, entre os católicos é seguido do baptismo, na igreja.

O **casamento** pressupõe algumas etapas, são elas:

O pedido de casamento - efectuado por dois mensageiros e o pai do noivo, que se dirigem a casa da noiva. Esta etapa termina com a degustação de um grogue.

Os preparativos da boda - constam sobretudo de «cotchir» o milho para a preparação do «xerém», de arranjar a casa da boda e da organização do ritual.

O cortejo nupcial – organiza-se no final da cerimónia religiosa, à saída da igreja. O destino deste cortejo é a «casa da boda». Geralmente atiram-se foguetes e os sinos repicam.

O banquete – logo à entrada da casa da boda, os pais dão aos noivos as felicitações. De seguida entram todas «as acompanhadas» e serve-se o banquete, o qual é seguido de dois bailes, um para «gente grande» outro para as «acompanhadas», gente mais jovem (Peixeira. 2003).

A **morte** tem, como ritual de passagem, as cerimónias fúnebres em que a primeira é a cerimónia do perdão que se processa para que o espírito do defunto não fique vagueando na terra. Assim, à volta do leito do morto, reúnem-se familiares e amigos que individualmente pedem perdão por alguma ofensa. De seguida, é a cerimónia de armar o altar que consiste em colocar sobre uma mesa um crucifixo, um terço, uma vela e um copo de água. O funeral é composto de muito choro e de um banquete no regresso do cortejo fúnebre. G. Almeida descreve assim o ambiente vivido neste banquete: “vai ser um regabofe, aquele consumir de grogue e outras bebidas e um contar de anedotas e estórias que Deus nos acuda” (2001: 76). Ao sétimo dia dá-se o levantar do altar, é quando tem lugar uma missa, no regresso da qual a família recebe de novo as condolências e é oferecida uma refeição.

Para M. Fernandes a “morte reflecte a posição social do defunto e da sua família e assim sendo os rituais são mais ou menos elaborados conforme os casos” (2004: 74).

Há nos ritos de passagem um sincretismo entre a religião católica de influência europeia e a credence popular própria das gentes de África. Assim sendo estes rituais estão impregnados por uma religião cristã de expressão acentuadamente pagã, mesclada com muito animismo e feiticismo, que é mais uma marca singular da identidade cabo-verdiana.

A dança

Segundo M. Almeida (1996), a dança é sinónimo de um estado de ânimo perante um determinado fenómeno ou situação, casos há em que representa de uma forma estilizada a execução de certas tarefas (agrícolas, guerreiras), o desempenho de uma ocupação (de professor, de caçador), ou ainda a imitação dos movimentos de um animal. A dança oscila desde um conjunto de representações naturalistas até às formas expressivas convencionais e altamente conceptualizadas.

A expressão corporal, executada pelos bailarinos, na interpretação da coladeira, do funaná, da tabanca, tal como noutras danças cabo-verdianas, simbolizam os mitos de um povo. Mesmo quando aparentam ser meramente decorativos, os gestos executados pelos dançarinos, remetem para formas simbólicas ou expressões de um código social ou religioso.

O corpo tem atributos para a dança “como a espontaneidade, a capacidade para expressar emoções, enfim um movimento liberto de constrangimentos artificiais.” (Fazenda. 1996: 141). Contudo, o acto de dançar, qualquer que seja a situação, é indissociável das técnicas corporais através das quais o corpo e o seu movimento se constroem formal e significativamente, pelo que a actuação do corpo na dança não é um fenómeno natural.

A dança executada por um corpo tem marcas de uma história e de um percurso particular, tem marcas e disposições adquiridas, são acções incorporadas amplificadoras dos movimentos habituais do corpo, por isto a dança é um processo cultural.

Nas técnicas corporais que tornam o corpo apto a realizar acções práticas e significativas o conceito de “habitus” é fundamental. O “habitus” é um conjunto de disposições incorporadas capazes de fornecer soluções e respostas corporais que se antecipam ao pensamento e que são como diz Bourdieu: “Colectivamente orquestradas sem que, no entanto, resultem da acção organizadora de um maestro” (1989: 89). Este autor refere que o “habitus” naturaliza o corpo, conferindo-lhe a capacidade de realizar gestos, movimentos, acções, sem que (de cada vez que as realiza) tenha consciência da forma como o faz, tal como acontece com a linguagem oral. É a este nível que podemos falar de movimento natural.

A dança implica um trabalho de construção do corpo, este trabalho torna-o apto a realizar formas de movimento cujas qualidades são visivelmente reconhecíveis, identificáveis e quando experimentadas são quinesesticamente sentidas.

A experiência que as pessoas demonstram quando dançam está intimamente ligada “à forma como elas entendem as suas vidas, como elas se relacionam com o mundo e como criam fragmentos desse mundo” (Fazenda. 1996: 152).

A dança, em Cabo Verde, é prazer e diversão, os pares que a interpretam agitam-se num frenesim incontrolável, mas ao mesmo tempo parece que todos os passos executados foram meticulosamente ensaiados. É presença obrigatória em qualquer festa, por isso as crianças contactam desde a mais tenra idade com ela.

A música

Azágua (2005) considera que não há estudos consequentes sobre a origem das músicas cabo-verdianas, avança contudo com a hipótese de terem surgido dos lamentos dos escravos e das cantigas de trabalho, no campo e nos trapiches.

Certo é que do cruzamento das culturas africanas, europeias e sul americanas, do encontro das aventuras do expansionismo europeu formou-se uma música popular rica, um produto intercultural.

Alguns temas ficaram ainda com a noção ritual, como por exemplo a tabanca que encerra um misto entre forças animistas e religiosas cristãs. V. Martins, (1997) mostra-nos como a diversidade musical é grande. Registamos apenas algumas músicas cabo-verdianas a título exemplificativo:

- **Batuque**, grito africano, música que deu voz aos lamentos dos escravos.
- **Funaná**, música urbana que convida a uma dança rápida.
- **Coladeira**, música do humor, da alegria, do gozo e da sensualidade.
Tem uma origem imprecisa, pensa-se que provenha do **Colá S. Jom**⁶

⁶ Coladeira cantada e dançada pelos festejos dedicados a S. João. A celebração destes festejos é caracterizada por um sincretismo, o que é facilmente verificável pelo programa da festa, que consta de uma parte religiosa — influência europeia — seguida de diversões entre elas a dança do Colá S. Jom, foguetes, luminárias (fogueiras) e grogue — influência africana.

ou da morna. Contudo, esta forma musical, é a música mais recente do cancionero cabo-verdiano.

- **Morna**, provavelmente derivada do **Lundum**,⁷ nasceu na Boavista e é a canção do arquipélago, reconhecida além fronteiras.

As formas musicais existentes em Cabo Verde, actualmente alimentadas pela imaginação e pela postura criativa dos músicos, são derivadas da música tradicional a qual é um exemplo evidente do cruzamento de culturas. A nova música, no entender de V. Martins “é a saúde do povo que se aventura e busca: o símbolo da criatividade” (1997: 41). A música é o pano de fundo rítmico que alimenta a dança.

A literatura

Começamos por referir a oratura, pela grande expressividade que teve nas ilhas. Foi prática generalizada, à tardinha contadores de histórias (os mais velhos) rodearem-se de vizinhos e contarem histórias tanto para crianças, como para gente adulta.

Segundo Azágua (2005), a literatura oral é profundamente metafísica e altamente poética, para além de ser humanística, retratando nos seus dizeres, aspectos sociais, económicos, culturais e políticos e constitui uma densa e aliciante fonte de conhecimento dos hábitos costumes e filosofia de vida da população.

Peixeira (2003) considera como elementos integrantes desta literatura (oratura) os seguintes:

- o conto, a adivinha, o provérbio, a lenda;
- as cantigas de ninar e de trabalho - as letras do funaná, a tabanca, o batuque, a finaçom.

A literatura escrita, por sua vez, pode ser dividida em três fases distintas⁸: a Pré-claridosa, a Claridosa, e a Pós-independência (Azágua. 2005).

⁷ O Lundum é uma música especial para casamentos.

⁸ Laranjeira (1995) considera seis períodos, são eles: 1º a iniciação (até 1925); 2º Hesperitano (de 1926 a 1935); 3º Claridosos (1936 a 1957); 4º Cabo-verdianidade (1958 a 1965); 5º Universalismo (entre 1966 e 1982); e o 6º Consolidação (de 1938 à actualidade).

“A literatura cabo-verdiana sempre teve mais peso do que qualquer congénere da África dita portuguesa” (Martins, L.2005: 168). Para este facto, muito contribuiu a imprensa, introduzida em 1842, o que foi um incentivo decisivo à criação literária. O primeiro órgão de comunicação social foi o *Boletim Oficial de Cabo Verde*, que continha: a legislação em vigor, noticiário oficial e religioso, incluindo ainda textos literários (sobretudo poemas e eventualmente crónicas ou contos).

Em 1877, criou-se a imprensa periódica não oficial. Mas as colectâneas e antologias vinham de fora (incluindo o Almanach das Lembranças⁹ e o Almanach Luso-Africano), onde alguns cabo-verdianos viam os seus textos impressos, faziam a aprendizagem da escrita e assim modelavam progressivamente as suas concepções literárias. A circulação de jornais e textos literários era diminuta, irregular e praticamente só tinha acesso a ela, quem frequentasse a escola ou uma elite muito restrita.

Para o surgimento de escritores, outro factor preponderante foi a fundação do liceu-seminário de S. Nicolau, em 1866.

⁹ O Almanach de Lembranças luso-brasileiro foi criado em 1851, por Alexandre Magno de Castilho e dirigido por Rodrigues Cordeiro, que era considerado por todos os charadistas da época. Era um almanaque literário que publicava artigos oriundos do Brasil, Portugal, Cabo Verde, Guiné, S. Tomé, e Moçambique.

O Almanach de Lembranças de 1905 faz um esboço biográfico do próprio Almanach, acentuando factos que lhe valeram algumas mutações. Começa por justificar o título “de Lembranças”, por ser uma série de apontamentos e também pelo seu fundador, Alexandre Magno de Castilho, querer que ele fosse uma espécie de agenda, em que os leitores escrevessem apontamentos ou notas, na margem inferior de cada página. Contudo, na edição 1853, foi suprimido o espaço em branco destinado às notas, a este propósito refere Alexandre de Castilho: “Todas quantas as pessoas que consultei sobre o emprego que faziam de taes espaços, sincera e francamente me responderam que nada n’elles escreviam” (AL. 1905: VI).

O Almanach era bastante vendido, tendo grandes tiragens por exemplo, em 1854 a tiragem do Almanach era de 16000 exemplares. Chegando mesmo em 1860 a esgotar a sua edição no dizer de Alberto Pimentel “foi muito procurado por trazer a popularissima ballada de Soares de Passos, *Noivado de Sepulcro*”, uma vez que “o público podia assim obtê-la por metade da quantia que lhe custariam as *Poesias* de mallogrado poeta portuense” (AL. 1905: VII).

“Gabos e lucros não faltavam à empresa, que navegava triunphantemente foz em fora” (AL. 1905: VII) por isso, procurou melhorar a parte gráfica dos Almanachs. Assim, deixaram de ser impressos em Paris, passando em 1854 a ser impressos pela tipografia Lucas Evangelista depois pela Universal, a seguir pela Imprensa Nacional e mais tarde pela tipografia Franco-Portuguesa.

O Almanach era um livro vendido, brochado ou cartonado, impresso em Portugal e era expedido principalmente para o Brasil, Ilhas (Madeira e Açores), África (Cabo Verde, S. Tomé, Guiné, Angola e Moçambique).

Através dos temas tratados, da utilização da língua e da descrição do ambiente cabo-verdiano, no Almanach das Lembranças, parece perspectivar-se o advento da consciência cultural e da identidade de uma forma polissémica, porque tem várias dimensões, a insularidade, a lusitanidade, africanidade... em resumo a cabo-verdianidade; e também de uma forma multivectorial porque na sua origem recebeu, entre outras, influências brasileiras e portuguesas inegáveis com uma trajectória definida, quiçá a Lusofonia.

1ª Fase - A Pré-claridosa corresponde à produção literária realizada antes de 1936, antecede a modernidade. Até 1925 foi muito influenciada pelo romantismo e pelo parnasianismo. A saudade, o amor, a tristeza, a melancolia, os desencontros, são as temáticas mais abordadas. Muitos foram os poetas e prosadores autóctones que mantiveram uma certa tradição na prática literária. A título meramente exemplificativo, nomeamos na poética: Guilherme Dantas, António Januário Leite, Eugénio Tavares, José Lopes, Pedro Cardoso. Não podemos deixar de referenciar o autor do primeiro romance, *O Escravo*, Evaristo de Almeida.

No segundo período desta fase sobrepõe-se um mito poético, o mito hesperitano,¹⁰ que juntamente com o regionalismo telúrico (a fome, a seca, e o vento), uma certa insatisfação e incomodidade... permite a estes escritores esboçar aquilo que M. Ferreira (1986) denominou de cabo-verdianismo. *Cantigas Crioulas* de Eugénio de Andrade, *Arquipélago* de Jorge Barbosa, ou *Hesperitanas* de José Lopes são obras exemplificativas desta fase.

2ª Fase - Principia com a publicação da revista **Claridade** e termina em 1983. A revista Claridade foi fundada em 1936, por Baltazar Lopes, Jorge Barbosa e Manuel Lopes. Tinha como objectivo “ser o testemunho vivo do respeito pelos valores cabo-verdianos” (Cavacas. 1996: 13). Na verdade começa a fase da modernidade literária cabo-verdiana e verifica-se uma ruptura com o estilo clássico ao promover-se uma escrita voltada para o Homem e para os problemas vincadamente nacionais, como sejam a situação social precária do cabo-verdiano, a exploração, o servilismo da população e o espírito evasioneiro.

A seguir ao movimento da Claridade surge em 1944 a revista **Certeza** da qual só foram publicados dois números, uma vez que o terceiro foi apreendido pela Censura. Era uma revista de tendência neo-realista e tinha como colaboradores António Nunes, Teixeira de Sousa, Arnaldo França, Nuno Miranda e Orlanda Amarílis. Nesta altura há uma enorme produção literária enformada por claridosos e neo-realistas. É editado o livro de poemas *Ambiente* de Jorge Barbosa, *Poemas de Longe* de Manuel Lopes, *Chiquinho* de Baltazar Lopes e duas novelas de António Aurélio Gonçalves: *Pródiga* e *O Enterro de Nha Candinha Sena*.

¹⁰ Entenda-se por mito hesperitano “o mito do paraíso perdido, segundo o qual as ilhas de Cabo Verde seriam as ilhas Arsinárias, do Continente Hespérico do mito da Antiguidade Clássica, e correspondia ao desejo de uma pátria interna, íntima, que se opunha ao continentalismo africano e europeu (Cavacas. 1996).

Outras publicações (ver quadro 3) se seguiram no tempo, o *Suplemento Cultural do Boletim de Cabo-Verde*, que teve como colaboradores Gabriel Mariano, Ovídeo Martins, Aguinaldo Fonseca, Terêncio Anahory e Yolanda Morazzo. Apenas foi escrito um número que a censura proibiu.

Em 1962 Arménio Vieira, Osvaldo Osório, Mário Fonseca e Jorge Miranda lançam a *Folha de Seló*. As obras literárias (ver quadro 3) deste período são marcadas pelo engajamento a um discurso independentista, contestatário, ao mesmo tempo que é assumida uma postura mais inovadora, acutilante e uma maior preocupação estético-literária.

3ª Fase - Pós-independência Esta fase começa com um período de contestação, comum aos novos países. O modo de escrita constitui uma ruptura com a temática e a estética literária anterior, sobressaindo neste novo contexto a diversidade de estilos, temas e ideologias consentâneas com a conjuntura de liberdade e abertura ao mundo.

O primeiro momento, desta fase, é influenciado pela edição da revista *Ponto & Vírgula*, liderada por Germano de Almeida e Leão Lopes. Era uma revista marcada por um grande arrojo de conteúdo e uma materialidade gráfica acima da média, quando comparadas com as produções dos outros países africanos de língua portuguesa.

Dá-se, neste período, a consolidação do sistema literário cabo-verdiano e são editadas várias obras de referência (ver quadro 3). Não podemos deixar de referir a edição do romance *Oju d'Água* de Manuel Veiga, em 1987, com a intenção de mostrar a capacidade do crioulo para o campo literário (Laranjeira. 1995).

Cavacas (1996) elenca como autores contemporâneos, entre outros, Arménio Vieira e Germano de Almeida, autores que abandonam os temas recorrentes (a fome, a seca, a emigração) e, confundindo por vezes a ficção com a realidade, criticam o poder, os costumes e a vida, com humor, e até com cáustica ironia. A linguagem utilizada é irreverente e rebelde, signos de uma nova literatura.

Quadro 3 - Síntese global do processo literário

| | | |
|------------------------------|---|---|
| 1ª Fase Pré-claridosa | 1.º Período | |
| | (1849-1888) - Antónia Pusich. (1849-1888) - Guilherme Dantas. (1857) - Luís Medina e Vasconcelos. (1867 – 1930) - António Januário Leite. | (1867 – 1930) - Eugénio Tavares. (1872 – 1962) - José Lopes. (1883 – 1942) - Pedro Cardoso. 1856 – <i>O Escravo</i> , de José Evaristo de Almeida. |
| 2ª Fase Claridosa | 2.º Período | |
| | 1926 – <i>Jardim das Hespérides</i> , de Pedro Cardoso. 1929 – <i>Hesperitanas</i> , de José Lopes. | 1930 – <i>Hespérides</i> , de Pedro Cardoso. 1932 – <i>Cantigas Crioulas</i> de Eugénio Tavares. 1935 – <i>Arquipélago</i> , de Jorge Barbosa. |
| 3ª Fase Pós-independência | 1.º Período (publicação das revistas Claridade e Certeza) | |
| | 1941 – <i>Ambiente</i> , de Jorge Barbosa. 1945 – <i>Poemas de Longe</i> , de Manuel Lopes. 1947 - <i>Chiquinho</i> , de Baltazar Lopes. | 1949 – <i>Poemas de Quem Ficou</i> , de Manuel Lopes. 1956 – <i>Caderno de um Ilhéu</i> , de Jorge Barbosa. – <i>Chuva Braba</i> , de Manuel Lopes. |
| 3ª Fase Pós-independência | 2.º Período (publicação do Suplemento Cultural) | |
| | 1959 – <i>O Galo que Cantou na Baía</i> , de Manuel Lopes. 1960 – <i>Os Flagelos do Vento Leste</i> , de Manuel Lopes. – <i>Poemas Caboverdianos</i> , de Teobaldo Virgínio. | 1962 – <i>Hora Grande</i> , de Onésimo Silveira. – <i>Famintos</i> de Luís Romano. – <i>Caminhada</i> , de Ovídio Martins. |
| 3ª Fase Pós-independência | 3.º Período (publicação da Folha de Seló) | |
| | 1963 – <i>Clima</i> , de Luís Romano. 1965 – <i>Doze Poemas de Circunstância</i> , de Gabriel Mariano. | |
| 3ª Fase Pós-independência | 4.º Período (obras comprometidas com o anti-colonialismo) | |
| | 1972 – <i>Contra o Mar e o Vento</i> , de Teixeira de Sousa. 1973 – <i>Negrume</i> , de Luís Romano. 1975 – <i>Exemplo Dúbio</i> , de João Vário. – <i>O Primeiro Livro de Notcha</i> , de Timóteo Tiofe. | 1976 – <i>Vida e Morte de João Cabafume</i> , de Gabriel Mariano. 1978 – <i>Ilhéu de Contenda</i> , de Teixeira de Sousa. 1981 – <i>Poemas</i> , de Arménio Vieira. 1982 – <i>Ilhéu dos Pássaros</i> , de Orlanda Amarílis. |
| 3ª Fase Pós-independência | 1986 – <i>Cântico da Manhã Futura</i> , de Osvaldo Alcântara. – <i>Árvore & Tambor</i> , de Corsino Fortes. 1987 – <i>Clar(a)idade Assombrada</i> , de Osvaldo Osório. – <i>Canto a Cabo Verde</i> , de David Hopffer Almada. De Teixeira de Sousa: 1984 – <i>Capitão de Terra e Mar</i> . 1987 – <i>Xaguate</i> . 1990 – <i>Djunga</i> . 1992 – <i>Na Ribeira de Deus</i> . 1994 – <i>Entre Duas Bandeiras</i> . 2005 – <i>Ó mar das Túrbidas Vagas</i> . Arménio Vieira: | 1989 – <i>O Eleito do Sol</i> . 1999 – <i>No Inferno</i> , De Germano de Almeida: 1989 – <i>O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo</i> . 1990 – <i>O Meu Poeta</i> . 1992 – <i>O Dia das Calças Roladas</i> . 1994 – <i>A Ilha Fantástica</i> . 1995 – <i>Os Dois Irmãos</i> . 1996 – <i>Estórias de dentro de Casa</i> . 1998 – <i>A Família Trago</i> . 1998 – <i>Estórias Contadas</i> . 2001 – <i>As Memórias de Um Espírito</i> . 2003 – <i>Cabo Verde. Viagem pela História das Ilhas</i> . 2004 – <i>O Mar na Lajinha</i> . |

Síntese final

Pelo desenvolvimento deste ponto podemos constatar que em Cabo Verde encontramos um povo com uma cultura muito própria, dinâmica, moldada pela História, pelo quotidiano e pela insularidade. O quadro 4 procura, de uma forma sintética, enumerar as manifestações culturais do povo cabo-verdiano, algumas das quais foram tratadas de forma detalhada neste ponto.

Não posso deixar de mencionar o sentir de G. Almeida, com o qual estamos de acordo, devido à sua pertinência: “estamos fixados no investimento externo, na globalização da economia e no turismo e para esse efeito algumas ilhas estão transformadas em florestas de cimento armado, com particular responsabilidade na **destruição da cultura cabo-verdiana**” (2003: 58).

Quadro 4 - Sinopse dos factores culturais das ilhas

| | |
|--------------|---|
| Língua | → Crioulo. ¹¹ |
| Música/Dança | → Morna, Finaçon, Batuque, Funaná, Coladeira, Lundum... |
| Gastronomia | → Cachupa, caldo de peixe, fedjose, cuscus... |
| Literatura | → Baltazar Lopes, Eugénio Tavares, Gabriel Mariano, Jorge Barbosa, Teixeira de Sousa, Germano de Almeida... |
| Artesanato | → Panaria, cerâmica, escultura... |
| Ritos | → Guarda-cabeça, casamento, morte... |

¹¹ Por reconhecermos que o crioulo, língua cabo-verdiana, é um factor de identidade por excelência dedicamos-lhe um ponto no decurso deste trabalho (ver ponto 2.2.3).

2. A educação dos «pikinóti»

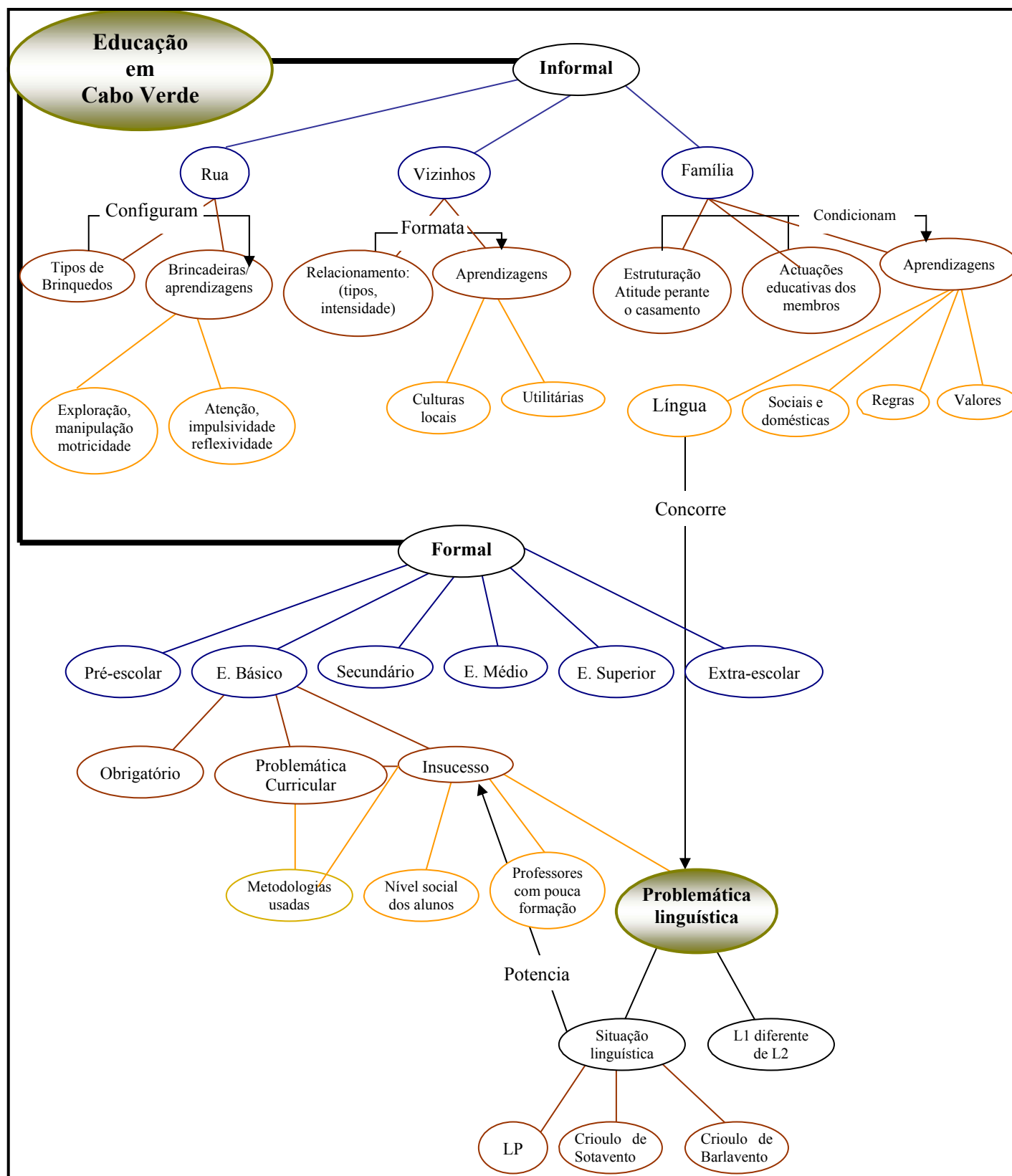


Figura 3 – Mapa conceptual para a natureza e estrutura do conhecimento produzido em “A educação dos «pikinóti»”

2.1. A educação informal

2.1.1 – *Estrutura*¹² *familiar cabo-verdiana*

A família é o ambiente em que cada um de nós adquire a sua formação como pessoa. É nela que se desenvolvem tradições e valores entre gerações, é a família que, em grande parte, ministra a educação informal da criança. Assim sendo, torna-se indispensável, desde já, percebermos a estruturação e actuação da família cabo-verdiana, para compreendermos melhor como se processam as primeiras aprendizagens.

Por sua vez, antes de adentrarmos no estudo da estrutura familiar crioula, importa definir o que se entende por família. Definir família não é tarefa fácil devido à sua mobilidade, complexidade e ainda aos factores endógenos inerentes ao meio social em que a família se insere. J. Oliveira, depois de ter realizado uma revisão bibliográfica apurada sobre esta temática, entende que há elementos essenciais e comuns a qualquer definição de família, são eles: “a duração da relação, a vida em comum, a convergência de serviços e a educação da prole” (2002: 28).

Na base de todas as definições, aparecem aspectos relacionados com factores sociais, ou não fosse a família a célula base do tecido social. Decorrente das constantes mutações da sociedade em que vivemos, emergem variados tipos de família. Basta pensar em famílias constituídas por pai e madrasta (ou mãe e padrasto), onde convivem filhos naturais com meios-irmãos e enteados; ou então famílias monoparentais com a mãe ou o pai a viverem só com os filhos; e ainda o crescente número de divórcios e separações ou de uniões de facto que em alguns países ultrapassam os casamentos religiosos ou civis.

Utilizando a definição, simplista mas muito clara, do INE (2003), família é uma instituição universal, com contornos e funções que variam fortemente segundo as sociedades e evoluem no tempo, isto é, está no centro das mudanças sociais, é moldada por estas últimas, mas em simultâneo também as influencia. “Em Cabo Verde, assim como nos outros

¹² Enquanto constructo teórico, estrutura familiar “corresponde então à imagem que podemos ter do funcionamento deste grupo tendo em conta os seguintes parâmetros «quem, com quem, para fazer o quê, como, quando e onde»” (Alarcão, M. 2002: 54).

países da África subsariana, a estrutura familiar difere do conceito europeu de família nuclear e faz com que muitos autores prefiram falar de agregado familiar” (Grassi. 2004: 4), porque a família pode ser composta por diferentes sujeitos, independentemente até dos laços de sangue – o chamado parente por adoção ou parentesco fictício¹³. O INE explica que, regra geral, os agregados familiares reagrupam pessoas provenientes da mesma família ou ligadas pelo casamento e a respectiva descendência.

Podem-se distinguir os agregados familiares segundo critérios ligados à co-residência dos cônjuges e a presença ou não dos seus filhos e outros membros com outros laços de parentesco em relação ao chefe do agregado¹⁴. Na verdade, “Não se pode dizer que exista na sociedade cabo-verdiana um só tipo de família que a caracterize, antes pelo contrário, estamos em presença de uma sociedade que conhece uma multiplicidade de formas de vida familiar, podendo, em alguns casos e em determinadas ocasiões, haver um predomínio de um qualquer tipo de família que todavia não nos permite generalizar como sendo modelo padrão” (Lopes Filho. 1996: 79). De qualquer forma, podemos afirmar que existem, basicamente, duas formas de estrutura familiar: as **formas plurais** e as **formas simples**.

Dentro da primeira forma - **forma plural** - aparece-nos a família alargada que está muito ligada à tradição, à linhagem e ao culto dos antepassados. Este tipo de família

¹³ Segundo G. Martins (1997) entende-se por parentesco fictício as pessoas que participam activamente na vida familiar e passam a ter uma espécie de estatuto familiar adquirido como parte de relações estruturais de entreajuda da família alargada.

¹⁴ O INE define os seguintes agregados familiares:

1. **Agregados unipessoais** - Trata-se dos agregados de uma só pessoa.
2. **Agregados mono-parentais nucleares** - Agregados constituídos por um dos pais, os filhos e inclui ou não enteados, ou então constituídos por um dos pais e os enteados.
3. **Outros agregados do tipo vertical não conjugais** - Agregados familiares constituídos exclusivamente por um dos pais, mais os filhos, netos e sobrinhos e enteadas ou genros.
4. **Agregados não conjugais, estritamente colaterais** - Agregados familiares constituídos pelo chefe, pelos irmãos, pelos seus sobrinhos e pessoas que tem outra relação de parentesco com o chefe ou sem qualquer relação de parentesco com este.
5. **Agregados não conjugais compósitos** - Agregados familiares constituídos pelo chefe, pelos seus filhos, pelos genros/noras, enteados, sobrinhos, pessoas com outra relação de parentesco e pessoas sem qualquer relação de parentesco com o chefe.
6. **Casais isolados** - Agregados familiares constituídos exclusivamente pelo chefe e respectivo cônjuge.
7. **Agregados conjugais nucleares** - Agregados familiares constituídos pelo chefe, pelo respectivo cônjuge e os filhos e/ou os enteados.
8. **Outros agregados conjugais verticais** - Agregados familiares constituídos pelo chefe, pelo respectivo cônjuge e pelos netos sobrinhos, enteados, genros ou noras do chefe.
9. **Agregados conjugais estritamente colaterais** - Agregados familiares constituídos pelo chefe e o respectivo cônjuge, pelos irmãos, pelos sobrinhos do chefe e pessoas que tem outra relação de parentesco ou que não tenham qualquer relação de parentesco com o chefe.
10. **Agregados conjugais compósitos** - Agregados familiares constituídos pelo chefe e o respectivo cônjuge, pelos filhos, genros/noras, enteados, sobrinhos, pessoas com outra relação de parentesco e pessoas sem qualquer relação de parentesco com o chefe.

compreende um número considerável de indivíduos, ascendentes e descendentes, porque para os cabo-verdianos os laços mais fortes que unem as pessoas são os laços de sangue e são eles a base da estrutura familiar. O primo, por exemplo, pode ser considerado mais da família do que a própria companheira, porque o primo é do sangue e a mulher muda muitas vezes. Neste sentido, o conceito de família alargada abrange parentes próximos e afastados.

A família alargada caracteriza-se por uma importante unidade que vem da coesão e solidariedade de todos os elementos do grupo e também do respeito pelos mais velhos e pelas tradições. A autoridade do patriarca sobressai em matéria de educação e em todos os assuntos da vida familiar. A função económica e de transmissão do património parecem ser outras das suas principais características.

Dentro da segunda forma – a **forma simples** – encontra-se a família restrita ou nuclear. Por este tipo de família entende-se a convivência matrimonial entre o homem e a mulher com a sua descendência.

Segundo Lopes Filho, encontra-se em Cabo Verde um tipo de família¹⁵ que possui características das duas formas anteriormente expostas: “(...) é um tipo de família que aponta a valorização de uma situação de facto, facto este que se relaciona com os condicionalismos da própria formação da sociedade cabo-verdiana” (1996: 79).

Este tipo de família é composto por um grupo numeroso que pode abranger o casal e os seus filhos, os filhos de anteriores ligações de ambos os cônjuges e, eventualmente, alguns ascendentes de qualquer dos membros do casal. Por vezes inclui ainda, outras crianças que a família protege, como por exemplo, os afilhados.

A sua principal característica é a solidariedade, quer entre os seus membros, quer com os que têm relações de afinidade (apoio a velhos e crianças). Esta característica supera também a consanguinidade e é muito importante pelo estabelecimento de toda uma rede de alianças que ultrapassam o parentesco biológico, originando uma diversidade de direitos e deveres recíprocos. Um dos exemplos a considerar é o compadrio, bastante importante na cooperação entre as famílias, se pensarmos nas fatalidades que têm ocorrido em Cabo Verde tais como a fome, a seca e a emigração.

¹⁵ Esta família é originária do cruzamento de duas influências, a europeia e a africana, é a síntese das duas culturas.

Independentemente da forma de família adoptada, o cabo-verdiano assume uma atitude em relação ao casamento, que importa aqui explicitar. O homem, normalmente, mantém relações sexuais com diversas mulheres num mesmo período de tempo (poliginia¹⁶), tendo filhos com várias, em simultâneo (FNUAP. 1999). Com efeito, cerca de 80% das crianças nascem fora do casamento. Segundo Grassi (2003), os padrões poligâmicos são vários e apresentam algumas diferenças. São eles:

Monogamia serial – quando os homens têm sucessivas companheiras com intervalos relativamente nítidos entre a primeira e a segunda parceira.

Poligamia estabelecida – quando os homens assumem a responsabilidade por duas ou mais famílias, vivendo com elas em simultâneo.

Poligamia subsequente – quando os homens vivem com a primeira ou segunda «mãe de filho¹⁷» e depois passam a ter crianças com outras mulheres.

Poligamia prévia - quando os homens têm crianças com duas ou mais mulheres e acabam fixando-se com a última.

Quando o homem é casado pela igreja, os filhos tidos de relações extraconjugais são por vezes tratados com menor atenção pelo pai, ficando estes a cargo da mãe. Todavia, estes filhos, muitas vezes, são considerados legítimos e perfilhados com todos os direitos, porque o reconhecimento da paternidade biológica é muito importante, em Cabo Verde. Contudo este reconhecimento extravasa a prática legal de registar a criança, Grassi refere mesmo outras práticas, como “levar o bebé a passear em público e o «cortar o leite». Esta última consiste numa tradição em que o pai tem relações sexuais com a mãe da criança entre 30 a 45 dias após o parto. Diz-se que esta prática purifica o leite, torna-o mais forte e aumenta mesmo a sua quantidade” (2003: 165), por sua vez as crianças que não têm pai para cortar o leite podem ficar fracas e doentes.

É importante salientar que em Cabo Verde existem também muitas crianças sem pai declarado e filhos de mulheres que vivem sozinhas. A prática da poliginia origina um sentimento de abandono nas mulheres, sobretudo em relação à responsabilidade para com os filhos, embora as mulheres pareçam assumir, como facto natural, a responsabilidade em relação aos filhos. Mas, para Grassi, “a maior parte das mulheres procura e aspira coabitar

¹⁶ Poliginia define-se como poligamia masculina, a poligamia feminina toma o nome de poliandria (Grassi. 2003: 163).

¹⁷ Mãe de filho é a designação que toma a mulher que é mãe de uma criança e não é casada.

com o seu «pai de filho» e manter uma relação monogâmica” (2004: 5) ficando o casamento para mais tarde, uma vez que “ele solidifica a parceria”(FNUAP. 1999: 44).

Enfim, a composição do agregado familiar é baseada no amor ou na atracção sexual, por isso em muitos casos a delimitação temporal é bastante curta, pois o casal só está unido enquanto a relação amorosa dura. Assim, há muitas separações que conjuntamente com a emigração masculina estrutural, promovem a emergência de outro tipo de família, muito vulgar em Cabo Verde, a família monoparental. Muitos autores acreditam que a maior mudança do século XX é a emergência nas cidades de mulheres independentes, capazes de satisfazer as suas necessidades e as da própria família (a começar pelos filhos), sem a ajuda de ninguém e sem depender de um homem, assumindo o papel de chefe de família. Importa realçar que hoje o número de mulheres que afluem às cidades africanas depende, só em parte, da emigração dos homens.

Em jeito de conclusão: Desde o conceito alargado de família até às outras formas está patente a forte sociabilidade e solidariedade entre os seus membros. Podemos mesmo afirmar que a família é o centro da estrutura social cabo-verdiana, ainda que a sua organização seja de difícil entendimento, devido à sua estruturação e ao próprio conceito de família ser muito heterogéneo, neste país.

A autoridade do homem é incontestada e insere-se numa atitude de respeito, que parece assentar na continuidade da tradição colonial, numa relação de domínio do homem em relação à mulher. Este domínio do homem revela-se na distribuição dos papéis no interior da família e na divisão do trabalho. No entanto, embora os agregados familiares sejam chefiados pelo homem, este conta com o apoio inequívoco das mulheres, quer a nível económico quer a nível da tomada de decisões.

Considerando a literatura consultada, podemos inferir que os padrões de organização familiar cabo-verdianos condicionam a participação da mulher na vida pública, uma vez que elas assumem grandes responsabilidades (e por vezes todas as responsabilidades) dentro do grupo familiar. Aliás, 41% dos chefes de família são mulheres: 62% nas zonas rurais e 30% nas zonas urbanas; 8% nas zonas semi-urbanas, de acordo com o recenseamento de 1998 do INE. Ainda assim, a estrutura familiar com mais expressão caracteriza-se pelo celibato e pelas uniões de facto que em 1981 passaram a ser reconhecidas pela Lei.

2.1.2. – A família e as aprendizagens da criança

A família é uma rede complexa de relações e emoções na qual se transmitem sentimentos e comportamentos que não são passíveis de ser pensados ou planificados, por isso na maioria das vezes, a família exerce uma acção educativa implícita, que as crianças interiorizam, fruto dos modelos dos elementos familiares. Por vezes, esta acção educativa também se reveste, segundo a época e os grupos sociais, de um carácter mais deliberado, até por vezes sistemático.

Seja qual for o carácter que a educação familiar possa tomar estamos convictos, tal como M. Alarcão, que educar os filhos é “o trabalho mais difícil, complicado, angustiante e esgotante do mundo. Para conseguir ter êxito é necessário dispor de toda a paciência, senso comum, compromisso, sentido de humor, tacto, amor, sabedoria, consciência e conhecimento que os pais tenham à sua disposição” (2002: 142), no entanto, a família tem um papel insubstituível e determinante na educação dos filhos.

Uma das dimensões mais importantes deste papel tem a ver com o quadro de valores original que norteia todas as opções futuras de cada indivíduo. Por outras palavras, o desenvolvimento da personalidade das crianças e dos jovens em ordem à formação de homens livres e responsáveis e com sentido de participação solidária “precisa de um padrão valorativo original, a partir do qual possam [as crianças] depois vir a fazer o contraste racional com outros códigos e normas de conduta, aceitando-os ou rejeitando-os” (Fonseca, F. 2005: 149).

Sobre as implicações educativas, provenientes do meio familiar, Miguéns vai mais longe ao afirmar que “ a educação e o acompanhamento dos filhos em todo o processo educativo são não apenas um direito, mas uma obrigação dos pais. É da família que depende a definição de um quadro de referências que acompanhará a criança e o jovem ao longo da vida. A família é, portanto, a primeira das instâncias educativas e surge como um determinante muito forte nos futuros resultados académicos” (2005: 9).

Sendo o meio familiar, o meio social proporcionado às exigências e dimensões da criança (simultaneamente circunscrito e heterogéneo e fortemente impregnado de afectividade), deve:

- satisfazer as necessidades mais elementares da criança,
- facilitar o desenvolvimento coerente e estável,
- favorecer um clima de auto-aceitação.

Decorrente da última premissa, podemos afirmar que a família, com todas as suas relações, tem também um grande impacto na construção do auto-conceito e da auto-estima. Um envolvimento positivo e caloroso dos pais na educação, uma disciplina consistente com estímulos à autonomia, geram nas crianças um bom auto-conceito. A falta de amor, uma disciplina inconsistente e imprevisível, o autoritarismo e a punição tendem a gerar indivíduos com baixo auto-conceito (Peixoto. 2004: 235).

Também num meio familiar calmo e tolerante as crianças tendem a ser mais activas, criativas, mais livres e menos conformistas. Ao contrário, num ambiente exigente as crianças tendem a manifestar maior hostilidade, mais medo e maior descontentamento. Quando o ambiente é super-protector pode condicionar os recursos psíquicos e tornar as crianças mais inseguras e ansiosas.

Mas não é o ambiente familiar por si só a influenciar decisivamente a criança, há que ter em conta também a hereditariedade, a idiossincrasia de cada criança, a idade, o temperamento, o número de irmãos e outras circunstâncias familiares (Oliveira, J. 2002). A actuação da família no que concerne à educação das crianças processa-se de duas formas, por:

- ***Influência generalizada da família*** - é consequência da acção de todos os factores que intervêm na vida familiar, é uma influência generalizada, porque vem de todas as partes e se alarga a todas as manifestações da vida. Em consequência desta influência, pode-se emitir a hipótese de que uma infância satisfatória dá origem a uma apreciação positiva da vida, que se mantém ao longo da existência. Por isso, é importante que as crianças se sintam felizes no seu ambiente familiar.

- ***Influências específicas*** - são aquelas influências familiares que se manifestam num espaço particular da vida e que atingem principalmente manifestações concretas da pessoa. São elas, por exemplo: **a linguagem, a afectividade, a formação religiosa, a cultura e o poder de decisão.**

A **linguagem** é uma das primeiras aprendizagens sociais. Se a faculdade de aprender a falar é inata nos homens, uma das tarefas essenciais da família é dar à criança as bases sólidas da linguagem, já que o uso do idioma se reveste de características particulares que se vão configurando na família; o tom de voz, as características de delicadeza ou grosseria das palavras, as atitudes e os gestos ao dirigir-se ao interlocutor ou interlocutores são outras tantas formas de utilizar a linguagem, que pouco a pouco se vão adquirindo ao longo da convivência.

A influência da linguagem, exercida pelos adultos sobre a criança, apresenta diferenças importantes de acordo com o nível sociocultural (profissional/económico) do meio, no qual ela nasce e cresce. Sim-Sim (1998), a este propósito, refere que no fenómeno humano da aquisição da linguagem a quantidade e a qualidade do «input» linguístico, que a criança recebe, desempenham um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente.

Entre vários factores relacionados com a qualidade linguística do «input» poderemos apontar: a linguagem ouvida pela criança, os padrões de interacção entre a criança e o adulto e as características do ambiente não linguístico, em que a criança está inserida. O mesmo é dizer que crianças de diferentes meios sociais, porque expostas a realidades diferentes, apresentam diferenças linguísticas. É também de assinalar a estreita relação que o desenvolvimento cognitivo tem com a linguagem.

A **afectividade** é um complexo dinâmico dos vários sentimentos. A simpatia, a antipatia, os preconceitos, as preocupações, o sentimento de satisfação ou de insatisfação são exemplos do que se entende por afectividade.

No que diz respeito à afectividade dos filhos, a acção educativa dos pais é de uma importância capital para a formação da sua personalidade. Se a criança depara com dificuldades na expressão dos seus primeiros sentimentos, toda a vida corre o risco de não ser autêntica. Os primeiros passos da sensibilidade são os que determinam a maioria dos problemas de carácter e os sofrimentos morais do adulto...

O diálogo é o veículo privilegiado destas relações. Contudo, tem de ser um diálogo que implique capacidade de escuta. A criança que não dialoga com os pais tem tendência para se fechar em si mesma. Esta convivência é um dos factores mais determinantes do equilíbrio emocional.

A **formação religiosa**, para os pais que têm uma determinada fé, é uma questão clara, isto é, sentem a obrigação de tornar os seus filhos participantes daquilo que eles têm como uma verdade.

O agnóstico e mais claramente o ateu não têm nenhuma razão pessoal que os mova a introduzirem os seus filhos no mundo de uma fé determinada. A oferta de uma vida religiosa e a atitude perante ela é, acima de todas as polémicas, uma influência específica da família.

O nível **cultural** do meio familiar e da comunidade de onde provém a criança determina o seu nível de informação e experiência. Num meio favorecido, o ambiente cultural é factor de desabrochamento. As crianças que dele saem beneficiam de uma herança inestimável. Num meio pobre, o ambiente cultural é, por vezes, causa de inibição.

As crianças provenientes de famílias com um acervo cultural rico nem sempre pertencem a meios familiares de alto nível económico. Apesar de limitações de recursos algumas famílias proporcionam um ambiente cultural estimulante, o que vai influir positivamente na aprendizagem formal ministrada pela escola. Assim sendo, a família desempenha um papel preponderante na transmissão da cultura (Santos, A. 2002).

O poder de decisão está ligado a todos os aspectos da vida humana. A decisão apoia-se nos critérios pessoais que cada um tem para ajuizar o valor das coisas, das circunstâncias e das pessoas com as quais se relaciona. A formação destes critérios que orientam a vida familiar, na qual acções e conversas expressam quais são os valores é que regem ou devem reger a vida da criança e mais tarde a do adulto.

Para que estas aprendizagens sejam conseguidas é necessário que o tipo de educação não seja nem demasiado restritivo nem demasiado protector, que se configure numa atitude aberta e tolerante. Deste modo, são fornecidas pistas e informações pertinentes à criança, que a ajudam a orientar-se na realização de uma tarefa, e incentivando-a a verificar os resultados dos seus actos.

Sintetizando: de uma maneira geral é na família que a criança faz as primeiras iniciações: domina e identifica objectos, conhece as técnicas sociais e domésticas, aprende as primeiras palavras, faz as primeiras experiências de solidariedade, proibição, rivalidade... enfim, vive, cresce e manifesta as suas potencialidades. É no meio familiar que progressivamente se vão gerando na criança atitudes, comportamentos, capacidades, normas,

e valores que a tornam autónoma e possuidora da sua imaginação, inteligência, enfim, da sua própria individualidade.

A criança fica, deste modo, apetrechada para se inserir numa nova realidade social, a escola. No entanto há que salvaguardar que “os valores tradicionais, assimilados na infância quando a família ainda é o agente principal, entram em conflito com os valores assumidos na juventude e vida adulta, sob a influência de outros agentes como a escola” (Biasoli-Alves. 2004: 87).

O relacionamento e a educação familiar em C V

Na família cabo-verdiana, é a mulher que educa os filhos, apesar de hoje trabalhar fora de casa, tal como o homem, e ter ainda que realizar sozinha os trabalhos domésticos. Segundo S. Gomes “São elas que se ocupam da educação das crianças na época da aquisição da linguagem e da língua, através delas se dá a transmissão de uma série de práticas e comportamentos: as tradições da comunidade, os costumes, a religião, as crenças, a culinária, a música. No caso da tradição oral, por exemplo, as histórias são comumente contadas por mulheres à noite, nas reuniões” (1999: 39).

Há, contudo, uma certa ambiguidade no papel da mulher, porque embora a sociedade cabo-verdiana seja machista podemos dizer que a inferiorização da mulher por vezes é mais teórica do que prática já que ela, dissimuladamente, partilha da autoridade do marido, quer este esteja ausente, ou presente no quotidiano da vida familiar.

G. Almeida sintetiza, com a maior nitidez, esta diferenciação entre o estatuto do homem e da mulher: “na família cabo-verdiana é a mulher que manda, embora as pessoas pensem que é o homem que manda em casa, mas de facto quem manda é a mulher, digamos que é quem sustenta, quem governa, quem apoia a família. O homem pode ser quem sai para a rua e vai buscar dinheiro, mas quem conduz a família é efectivamente a mulher (...). A educação dos filhos está ao encargo da mulher, o pai praticamente não toma esse encargo. Agora modernamente, o pai já vai tendo algum papel, mas muito embrionário e circunscrito, não se estendeu ainda à família cabo-verdiana”¹⁸.

¹⁸ Entrevista, realizada a Germano Almeida, em 12 de Novembro de 1997, para o estudo qualitativo desta dissertação de mestrado, denominada “Alfabetizar em Cabo Verde – Um processo isomórfico sociocultural”.

A educação das crianças, embora seja da competência da mulher, como já foi dito, é feita de uma forma colectiva por todos os membros da família, no sentido da socialização da criança e da sua integração em determinados papéis e tarefas. É a mãe que castiga a criança, mas se os problemas são graves são levados ao pai que tem, por assim dizer, uma decisão final. Daqui que a relação estabelecida entre o pai e os filhos seja de grande respeito e obediência. Já as relações entre os filhos e a mãe são mais abertas. Nas relações entre pais e filhos há que considerar uma maior aproximação entre elementos do mesmo sexo, isto é pai/filho e mãe/filha.

Na família, as relações mais estreitas e mais abertas são entre irmãos, quer sejam naturais ou não. O lugar que a criança ocupa entre os irmãos e as irmãs apresenta, habitualmente, uma situação afectiva particular, por vezes existe uma viva admiração pelo irmão mais velho, o qual tem também alguma autoridade sobre os mais novos, já que é costume, na ausência da mãe, a filha mais velha cuidar dos irmãos. Esta atitude afectiva é excelente para favorecer as boas relações entre eles.

Os mais velhos, os avós por exemplo, obtêm dos mais novos respeito, amizade e carinho. Têm o direito de aconselhar e conduzir as conversas ou discussões. Geralmente baseiam os seus conselhos em acontecimentos da sua juventude ou em experiências por que já passaram.

Não podemos deixar de mencionar o fenómeno da emigração como factor desorganizador do relacionamento familiar. O cabo-verdiano deixa a mulher e os filhos em Cabo Verde, com o objectivo de arranjar emprego e casa que permita a instalação da família num momento posterior. Contudo, em alguns casos, a reunificação da família só é feita muito tardiamente e noutros casos torna-se um mito (Saint-Maurice. 1997).

Ora a relação dos pais com os filhos começa por uma exigência simples e concreta: a presença física, ficando a vida familiar fragilizada quando os pais e os filhos não estão juntos com frequência. A falta do pai, como qualquer outra desagregação familiar, pode condicionar o desenvolvimento cognitivo, afectivo e motivacional, indispensável ao sucesso escolar.

Se o pai não acompanha e vive intimamente as experiências dos filhos, então pai e filho serão como estranhos mais ou menos próximos. Se o pai não está ao lado das crianças

em momentos cruciais ou críticos, criam-se barreiras intransponíveis. É na etapa estudantil, que há uma maior necessidade da presença paterna, na medida em que, às atenções vulgares da família, se tem de acrescentar a preocupação em estar ao corrente da vida e da actividade do estudante na escola.

Não podemos deixar de questionar, se para a família cabo-verdiana a privação da figura paterna terá assim tanta influência na educação das crianças, uma vez que cabe mais à mãe esta tarefa. Todavia, torna-se oportuno lembrar que embora o pai não actue explicitamente no dia a dia intervém, em última instância, sempre que a mãe o acha necessário e é um símbolo de coesão. Não podemos também omitir que a evolução social marca uma tendência para esbater as diferenças entre os papéis desempenhados pelo pai e pela mãe.

2.1.3 – A relação de vizinhança

Em Cabo Verde, é no seio da vizinhança que se promove um conjunto de aprendizagens, isto é, forma-se a «mente cultural» das crianças. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que é importante para a continuidade histórica do grupo e que consiste numa explicação do mundo por categorias, geradas na interacção entre sujeitos diversos, constituindo um saber local socialmente estabelecido. (Iturra e Reis. 1990 e Gusmão. 2004). Como consideramos a relação de vizinhança, no arquipélago, muito influente na educação informal da criança, decidimos atribuir-lhe um lugar neste trabalho.

Em Cabo Verde as relações de vizinhança são o produto da interpenetração de três formas de relacionamento social. Tendo em conta a intensidade das relações, podemos considerar:

- i) *As trocas fáticas*. Aquelas que não são programadas ou provocadas e às quais corresponde uma neutralidade afectiva, porque os intervenientes manifestam uma recusa em prolongarem ou aprofundarem este tipo de relações, ou seja, relações exteriores de contacto cordial, muitas vezes desenvolvidas pela actividade profissional ou pela vizinhança.
- ii) *As relações de troca de serviços e/ou de bons procedimentos*. Supõem já um certo investimento afectivo, mas continuam ocasionais, não organizadas. São, sobretudo, relações de troca amigável, servilismo e de convívio.

iii) *As relações electivas*. Caracterizam-se por serem as mais significativas do universo relacional dos actores já que são provocadas e organizadas em torno de convites/visitas regulares (Prado e outros. 1985: 46).

As principais características do relacionamento de vizinhança em Cabo Verde são a forte sociabilidade e solidariedade entre os indivíduos. Importa esclarecer que as relações de vizinhança, sendo uma modalidade específica das práticas de sociabilidade¹⁹, devem ser entendidas como uma rede de relações de carácter instrumental, utilitário e de entre-ajuda funcional, supondo uma série de actividades relativamente regulares, capazes de produzir efeitos sociais significativos.

Ora, as formas culturais de sociabilidade estão dependentes dos grupos em presença no espaço habitacional. Estas qualidades do espaço — público, semi-público, privado — diferem segundo as relações que aí forem desenvolvidas, bem como o significado que a elas for atribuído.

Podemos afirmar que a rua tem uma lógica própria e desenvolve processos dinâmicos, porque as práticas de sociabilidade contêm uma componente de uso e a progressiva aprendizagem do espaço vai crescendo através da repetição do empenho dos seus habitantes à medida que se vão apropriando dos espaços públicos. Daí a importância dos momentos de presença, permanência e confrontações nos espaços públicos, porque ao serem geradores de emoções, delimitam o apego entre os habitantes. É através destes momentos que se pode constatar o grau de afectividade entre os habitantes e os espaços, e ao mesmo tempo, compreender de que maneira se forma e afirma a sua identidade.

No que concerne aos afectos, por vezes, há alguma ambiguidade no que diz respeito aos conceitos de relações de vizinho e amigo ou familiar. Para Talete “o vizinho não é nem parente nem amigo. Assim, tanto o vizinho como o parente, embora a intensidade da relação que com eles mantemos seja variável, são relações que nos são objectivamente atribuídas: o vizinho porque nos está próximo fisicamente, o parente porque pertence à família. Por sua vez, o amigo pressupõe escolha, selectividade” (2003: 61). Porém, enquanto a distância física não quebra os laços de amizade, nem os de parentesco, o de vizinho pode cessar no momento em que esse distanciamento físico acontece. Talete esclarece que um vizinho surge

¹⁹ Por práticas de sociabilidade entendemos um conjunto de acções relacionais, de intensidade variável que ocorrem em determinado espaço e tempo, onde interferem variáveis de estatuto pessoal (escolaridade, categoria profissional, sexo, idade, antiguidade no lugar....) e de referência colectiva (pertença a um espaço de referência, a um colectivo, a uma cultura). Estas práticas contêm uma componente de uso, apropriação e recreação dos espaços e que pela sua ocorrência conferem ao espaço público uma lógica própria.

como uma espécie de complemento relacional, podendo substituir um amigo ou parente, em determinadas ocasiões, mas nunca dispensá-lo.

Em Cabo Verde, as relações de vizinhança confundem-se com as relações de amizade e de parentesco, no sentido de intensa ajuda e cooperação que se manifesta em diversas situações, tais como: empréstimos, convívios, prestação de serviços..., enfim, situações estas que facilitam a vida quotidiana. Por exemplo as crianças, mesmo que os seus familiares não estejam em casa nunca se sentem abandonadas, são “a qualquer momento adoptadas pelos vizinhos, decorre daí que nem sempre aqueles a quem a criança chama primo, tio, avó, o são necessariamente” (Gusmão. 2004: 127). A intensidade desta simbiose relacional é mesmo tão forte que se torna normal encontrar uma criança a passar muito tempo com a madrinha, ou com a vizinha do lado e não com a mãe, por qualquer motivo. Esta adopção das crianças é sobretudo a afirmação de pertença a uma comunidade e faz do lugar, onde ela se processa, um porto de abrigo, a que se recorre a partir de uma relação mínima de conhecimento.

Como ficou claro, é notória uma tendência geral para a família se abrir aos vizinhos e aos compadres, isto é, assiste-se ao alargamento do grupo familiar através das relações de compadrio e vizinhança.

Um aspecto que queremos sublinhar tem a ver com os meios urbanos, especialmente (senão só) com as cidades da Praia e do Mindelo, onde as relações de vizinhança diminuíram efectivamente a sua importância e intensidade, devido à capitalização da modernidade. As famílias não sentem necessidade de pedir algo emprestado, porque há lojas perto e as crianças começam a estar ocupadas em Centros de Línguas e em espaços onde complementam as suas aprendizagens escolares. Importa, contudo, ressaltar um aspecto que parece estar subjacente a estas relações: os elementos de estratificação social. Nas classes mais baixas existem maiores facilidades de contacto e de comunicação e registam-se poucas alterações às genuínas relações de vizinhança que analisamos neste ponto do nosso trabalho²⁰.

Recapitulando: as relações estabelecidas com os vizinhos assumem um papel importante, não só no preenchimento dos momentos de lazer, mas também na superação de certos problemas de ordem social ou psicológica.

²⁰ A exposição efectuada neste parágrafo é o resultado da observação e de entrevistas que efectuámos aquando da nossa deslocação a Cabo Verde.

Entre os cabo-verdianos desenvolve-se uma vincada solidariedade que se traduz numa constante entre-ajuda no grupo da vizinhança. Essa solidariedade constitui uma forma de estar que se declara em situações e circunstâncias específicas e é facilitada por se desencadear num espaço comum, que é o bairro, o largo, ou a rua.

2.1.4 – Brinquedos e brincadeiras

Brinquedos

Os brinquedos, na perspectiva de Monteiro, “são olhados como preparação para a vida” (1997: 4), daí a sua importância como mediadores de uma panóplia de aprendizagens que não devemos menosprezar. De facto, eles promovem na criança essencialmente:

- o prazer;
- a manipulação e o exercício físico;
- a eclosão de sentimentos e sensações;
- momentos de doce ou turbulenta imaginação;
- o desenvolvimento cognitivo (isto é activa um certo número de esquemas prévios, que contribuem para a elaboração de outros mais complexos);
- o diálogo, portanto a linguagem oral;
- a sociabilidade (Simões. 2002).

É interessante ver a relação que as crianças, em Cabo Verde, têm com o brinquedo. Nos meios urbanos, muitas delas têm brinquedos de compra, como “barbies”, bonecos, carrinhos, jogos... mas, ao lado destes, aparecem outros que as crianças fazem e é vulgar vê-los brincar com pedras, terra, areia, rolhas, latas e garrafas para fazerem as suas construções, as suas casas, etc. Estes materiais, estes brinquedos imaginados, transformam-se nisto ou naquilo, porque muda o jogo, porque muda o pensamento.²¹

A diversidade de brinquedos utilizados prende-se, em nosso entender, com o facto de estas crianças terem nascido cabo-verdianas e brincarem a maioria das vezes na rua. L. Lopes a este propósito refere: “De facto a brincadeira em Cabo Verde é quase sempre na rua,

²¹ A utilização destes dois tipos de brinquedos foi por nós constatada, durante a minha estadia no Mindelo, ao observar crianças a brincarem.

mesmo quando chove (...) Não me lembro de brincadeiras dentro de casa, mesmo as minhas irmãs tinham, como as menininhas de hoje, que montar a «loja» na rua com os seus tarecos” (1987: 9).

Como já referimos, as crianças cabo-verdianas ainda hoje fazem os seus brinquedos com materiais recuperados, como: latas de sardinha, latas de leite, arames que sobraram na construção civil, plásticos, embalagens de óleo, bocados de madeira ou mesmo cascas de frutos, e outros materiais que têm à mão, consoante a ilha ou o meio onde os fabricam. “Como ferramentas utilizam os dentes, pedras, facas de cozinha e pregos.” (Lopes, L. 1987: 8). Enfim “engenhando se vão preparando para crescer” (Teixeira. 1987: 2). São pequenos artesãos que transportam todo o seu imaginário para a arte de criar. Com os materiais já enumerados nascem brinquedos de encantar, tais como: carros descapotáveis, jipes, carrinhas de transporte, aviões (ver anexo 2). Muitos deles atingem um elevado grau de perfeição, em termos técnicos e criativos, com uma dimensão e uma escala própria, tudo varia com os conhecimentos e a persistência dos construtores.

Fazem os brinquedos para si ou para os irmãos e amigos mais pequenos, que ainda não têm suficiente destreza e aquisição técnica para tal. Também os trocam entre si, por vezes por uns simples rebuçados. Hoje em dia, até já são fabricados em série e vendidos em lojas de artesanato, para turistas.

Mas também em Cabo Verde, como de resto em todo o mundo, estamos numa nova era e o brinquedo artesanal, feito pela criança, perde a sua importância. Este brinquedo opõe-se agora ao brinquedo industrial, que sem dúvida ganha no aperfeiçoamento, cor, beleza, resistência e no poder de atracção. Esta atracção é contudo momentânea, porque este brinquedo surge como um produto acabado, próprio para uma determinada brincadeira, cortando a possibilidade à criança de lhe conferir outros papéis. Assim, torna-se limitativo ao desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, talvez o brinquedo esteja a perder a afectividade que lhe era atribuída na sua própria origem.

Certo é que todos os brinquedos têm conexões com quem os usa, com o modo como são utilizados, com quem os fabrica e com os significados e valores que lhe são atribuídos. São reveladores de aspectos económicos, políticos e pedagógicos (Monteiro. 1997), tanto numa micro - perspectiva (a criança e a família), como numa meso - perspectiva (o país).

Brincadeiras

Abordarmos o brincar implica tecermos também algumas considerações sobre o brincar, uma vez que esta actividade está “sempre estruturada pelos materiais disponíveis para os participantes” (Moyles. 2002: 25).

O brincar motiva as crianças a explorar e a experienciar a casa, o largo, a rua, as lojas, a vizinhança. Oferece uma aprendizagem que tende a cobrir as mais diversas áreas do conhecimento e permite alicerçar novos conhecimentos. A criança, ao brincar, é absorvida pela situação em diferentes momentos e ritmos, de acordo com a necessidade. As brincadeiras garantem à criança que o cérebro e o corpo fiquem estimulados e activos, isto motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar como a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos e entendimentos.

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica, que tal como refere Moyles (2002) é a aprendizagem mais valiosa. Podemos condensar estas aprendizagens em dois eixos:

- O brincar é a **principal actividade**: através do brincar a criança adquire habilidades para sobreviver e descobrir algum padrão no mundo confuso em que nasceu.
- O brincar é um **meio de aprendizagem**: gradualmente a criança desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer juízos críticos, de analisar e sintetizar e de imaginar.

O jogo infantil contém uma primeira estrutura — a divisão sexual das actividades. Raparigas e rapazes separam-se frequentemente. Em Cabo Verde “os rapazes tiveram sempre mais liberdade de estar na rua, portanto de brincar. Enquanto não vão para a escola, têm o dia todo para brincar, com os necessários intervalos para as refeições, quando se lembram de ir a casa, porque muitos deles entretêm-se a pescar no mar com canas de pesca pequenas e redes de brincar e até se esquecem das refeições. As raparigas estão menos libertas e as suas brincadeiras são sempre ao pé de casa, o que permite um determinado controlo das mães. Desde muito cedo são envolvidas no mundo do adulto, com tarefas como cuidar da casa, cuidar dos irmãos mais pequenos, ajudar na cozinha,... Têm menos tempo para brincar” (Lopes, L. 1987: 9).

Os rapazes organizam-se por capacidades que só eles conhecem, para cada jogo específico. As chefias estabelecem-se diferentemente, consoante as características exigidas por cada jogo. A liderança entre os rapazes é estabelecida pela força ou destreza física. Os jogos em que o demonstram com mais frequência são: o futebol, mãos ao ar, corridas, etc... (para realizarem estes jogos medem, calculam e contam. Por exemplo, na improvisação do campo de futebol, vimo-los medir o espaço de jogo e as balizas, a passos).

Por seu lado, as raparigas jogam predominantemente à macaca, saltam à corda, à “mã-gatchada”²² e surgem também os jogos que reproduzem o mundo dos adultos tais como: às lojas, às casinhas, aos pais e às mães (que recriam a divisão sexual de trabalho do grupo doméstico a que pertencem).

No campo e nas noites mais escuras não se nota esta divisão sexual de brincadeiras, as quais se realizam ao pé de casa com histórias de meter medo como: Ti lobo, Blimundo, para além das adivinhas e brincadeiras com pouco movimento como: pala-barrete, capitão Farêl, algorinha (ver anexo 3).

No essencial, as várias formas de brincar podem ser esclarecidas à luz de quatro aspectos fundamentais:

- **As intenções** – exploração ou descoberta, imitação ou seguimento de um modelo, criação ou obtenção de novas combinações.
- **As relações estabelecidas com os outros** – solitárias, paralelas, associativas, competitivas, cooperativas.
- **Os espaços** – lugar fixo, áreas com ou sem limites definidos.
- **Objectos utilizados** – materiais não estruturados, objectos de uso comum, brinquedos propriamente ditos.

Importa reter que há aprendizagens intrínsecas ao próprio acto de brincar, nomeadamente as que estão relacionadas com o desenvolvimento da motricidade da criança, com a exploração e manipulação do meio ambiente em que joga e brinca (domínio do espaço, do tempo, dos objectos...) como ainda o trabalho intelectual que acompanha e preside a todo o jogo (concepção, cálculo,...). O lúdico desenvolve aptidões tais como: a atenção, a concentração, a impulsividade e a reflexividade. Pela revisão da literatura

²² É um jogo similar ao jogo português “As escondidas”.

apresentada por Pessanha (2001) concluímos que o jogo desenvolve aptidões e organiza um saber de vários degraus que começa na repetição do real e acaba na abstracção. As brincadeiras são, enfim, a estrutura onde se forma e se constrói o saber local.

Se o jogo ou a brincadeira constituem trabalho suficiente para uma criança, esta tem de possuir os instrumentos necessários, os brinquedos, sejam eles quais forem, pois são eles que, além de proporcionarem uma actividade agradável à criança, também a conduzem a novas conquistas no mundo dos saberes e das inter-relações, porquanto o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.

Espaço

É na rua, com os amigos, que a criança é criança, é na rua que as crianças são autónomas em relação ao seu tempo e ao seu espaço, ambos aproveitados de forma organizada pelo jogo, actividade primordial na sociedade infantil (Lopes, L. 1987).

Podemos dizer que a rua é um espaço educativo para a criança que aí brinca, porque ao brincar ela vivencia uma experiência social permanente e diversificada. A rua acaba por ser um espaço onde se forjam saberes, um espaço cheio de significados e construções sociais.

Embora grande parte da vida da criança seja preenchida pela família e pela escola, é contudo na rua, junto do seu grupo de companheiros, que ela tem acesso a aprendizagens complementares, indispensáveis à sua formação. Como diz Chateau “uma criança que não sabe jogar, (...) será um adulto que não sabe pensar. A infância é portanto a aprendizagem necessária para a idade madura” (1975: 16).

A rua é, por nós entendida, como um espaço de jogo e brincadeira, porque possui características de riqueza renovável, propiciadora da actividade lúdica das crianças. Por outro lado, é um quadro social em constante movimento, actividade e actualidade, por isso constitui para qualquer criança uma sucessão de acontecimentos singulares, “fonte inesgotável de experiências e descobertas; mas mais do que isso, a rua (o espaço público de uma comunidade) é um contexto social onde estão presentes múltiplas dimensões constitutivas da vida de uma sociedade, e quando a criança está na rua, brincando ou não, ela encontra-se inserida numa rede de relações sociais muito diversificadas, no seio do qual age

e se relaciona, vivendo momentos interligados e sobrepostos de jogo, aprendizagem e socialização” (Benavente e outros. 1992: 151).

Na rua, a criança também vai gradualmente explorando, identificando e conhecendo o meio social envolvente. A pouco e pouco apropria-se do espaço, começando pela rua onde está situada a sua casa, depois as ruas adjacentes, chegando rapidamente o momento em que a configuração física e global da sua zona de residência lhe é perfeitamente conhecida. Esta capacidade de se orientar no meio físico do espaço onde habita é uma das formas pela qual a criança toma conhecimento do seu meio social, o que lhe vai permitir movimentar-se autonomamente, de forma orientada, no espaço onde a sua casa está localizada e realizar percursos como os que tem de fazer para ir para a escola.

Os conhecimentos que a criança adquire sobre a sua vida local quando está na rua constituem outras aprendizagens. Brincando ou não, a criança posiciona-se como observadora permanente das realidades que a cercam, observação que além da permanência, tem ainda mais duas importantes características: é directora e autónoma, ou seja, a criança vê e interpreta, julga e aprende sem a mediação de adultos.

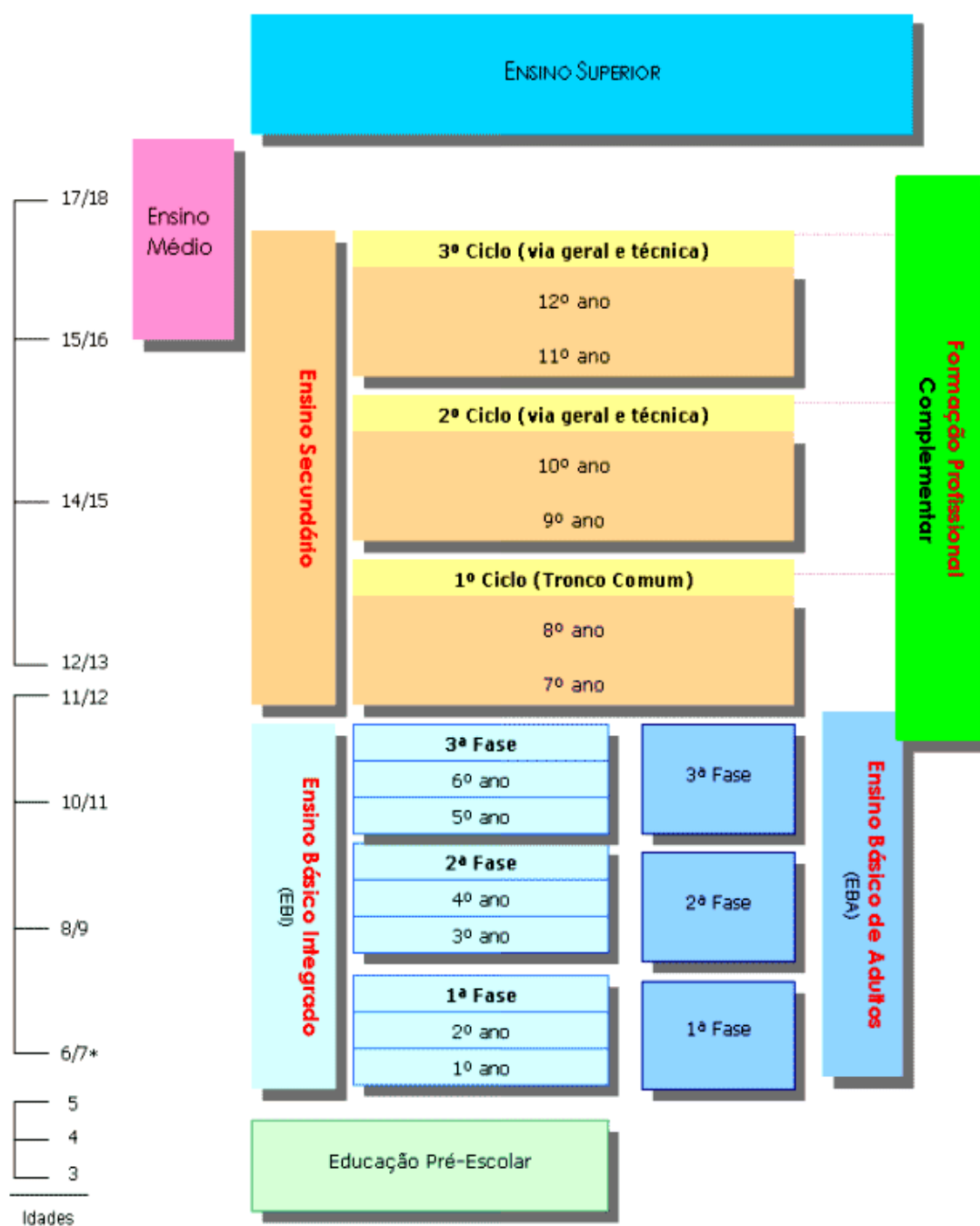
As crianças têm uma necessidade vital de actividade e de um espaço adequado ao seu desenvolvimento que é, sem dúvida, a rua. Ora esta actividade deve ser aproveitada de forma socializante e até cognoscitiva. Dela deve ser tirado partido para a formação de condutas e valores culturais quer seja nos jogos, quer na experiência que transporta consigo, fruto das aprendizagens não-formais.

2.2. A educação formal

2.2.1 – Sistema educativo

O sistema educativo, de acordo com a LBSE, compreende uma estrutura subdividida em três subsistemas de educação, nomeadamente: o Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar (ver quadro 5).

Quadro 5 - Organograma do sistema educativo (MEVRH)



A frequência **na Educação Pré-Escolar** é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no EBI. Visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família (LBSE).

A rede deste subsistema é essencialmente da iniciativa das Câmaras Municipais (55% do total), o resto da educação pré-escolar está a cargo da OMCV (16%), das organizações religiosas (11%) e das entidades privadas (7,5%). Os restantes 10,5% do total dos jardins-de-infância pertencem a entidades como as ONG's, o ICS e a Cruz Vermelha (MEVRH. PNA-EPT. 2002: 23). No entanto, cabe ao Estado fomentar e apoiar as iniciativas das instituições, quer sejam públicas ou privadas, de acordo com as possibilidades existentes.

Segundo o MEVRH, em 2000/01, o pré-escolar possuía uma rede de Jardins-de-infância disseminada por todos os concelhos do país, enquadrando cerca de 19800 crianças. Para uma melhor compreensão desta realidade podemos referir que a taxa de escolarização, para as crianças com 4 anos era de 70,5%.

Pelas percentagens apresentadas anteriormente podemos verificar que a educação pré-escolar tem ainda alguns constrangimentos, os quais se centram essencialmente na:

- Falta de recursos humanos qualificados.
- Forma indiscriminada de actuação, por parte dos educadores, por falta de orientações pedagógicas e de normas claras de funcionamento.
- Pouca diferenciação e clarificação de competências entre o Poder Central e os Municípios.
- Rede física, que cresce sem obedecer aos requisitos mínimos de funcionalidade nomeadamente em termos de arquitectura, condições de higiene e saneamento.
- Insuficiência de recursos financeiros e materiais para acompanhar e controlar as condições de funcionamento dos jardins.

Pela bibliografia consultada, parece-nos que em Cabo Verde ainda prevalece a situação de identificar a pequena infância com o período da pré-escolarização, continuando a tónica a ser posta na faixa etária dos 4-6 anos e, em particular, sobre o ano precedente à entrada na escola primária. Há poucos programas de intervenção para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e os que há são muito inconsistentes.

Segundo dados do MEVRH, apenas 673 crianças ou seja, 2,8% de todas as crianças atendidas, têm menos de 3 anos e frequentam creches privadas localizadas nos meios

urbanos. Isto explica-se, em parte, por factores de ordem cultural e económica, pois não podemos esquecer que é habitual as crianças serem cuidadas por familiares e/ou vizinhos. Também é muito comum, crianças dessa faixa etária estarem sob os cuidados de outras crianças um pouco mais velhas.

Por sua vez, o sector da **Educação Escolar** abrange o Ensino Básico, Secundário, Médio, Superior e modalidades especiais de ensino.

O **Ensino Básico**²³ com um total de seis anos de escolaridade é organizado em três fases, cada uma com dois anos de duração. A primeira fase abrange actividades de propedêutica e de iniciação; a segunda fase é de formação geral; e a terceira fase visa o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos, de forma a elevar o nível de instrução.

A articulação entre as fases obedece a uma sequencialidade progressiva de conteúdos, isto é, cada fase tem uma função de complementaridade, aprofundamento e alargamento progressivo dos conhecimentos da fase anterior.

O **Ensino Secundário** destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na vida activa. Os alunos optam pela segunda via, isto é pelas vias técnicas e artísticas são-lhes conferidas qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho.

Este subsistema tem a duração de seis anos, organizando-se em 3 ciclos de 2 anos cada: o 1º ciclo ou Tronco Comum; o 2º ciclo com uma via geral e uma via técnica; o 3º ciclo de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica.

Na década de noventa registou-se uma forte expansão do ensino secundário, o que fomentou a proliferação de estabelecimentos para este nível de ensino, em todos os concelhos do país. Actualmente, o ensino secundário funciona em 33 escolas oficiais (das quais 4 oferecem cursos de ensino técnico) e em 22 escolas secundárias privadas, de pequena dimensão. A maioria destas escolas privadas utiliza instalações e professores das escolas oficiais recrutando, sobretudo, alunos que atingiram os limites de idade para frequentar o ensino secundário oficial.

²³ Sobre o Ensino Básico fazemos uma análise mais detalhada no ponto 2.2.2, uma vez que é neste subsistema de ensino que se centraliza a nossa investigação.

O ensino secundário técnico que funciona em 4 escolas secundárias poderá vir a proporcionar, num futuro próximo, uma alternativa credível à preparação para a vida activa. Por enquanto, estas escolas enquadram apenas 3% do total de alunos do ensino secundário e a oferta de formação ainda é bastante deficiente, quer devido à falta de professores especializados, quer devido aos constrangimentos materiais que afectam a organização e o funcionamento das formações profissionalizantes.

Podemos concluir que o ensino secundário não dispõe, por enquanto, de uma estrutura adequada de modo a responder cabalmente às necessidades do desenvolvimento socioeconómico e do mercado de trabalho.

O **Ensino Médio** tem natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento. Um dos estabelecimentos de formação de nível médio é o Instituto Pedagógico, que por ser uma instituição prestadora de serviço público de grande importância para o sistema educativo cabo-verdiano, importa aqui particularizar.

Esta instituição é dotada de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, nos termos da Lei. Possui uma estrutura de formação quadripolar: a Escola de Formação de Professores da Praia; a Escola de Formação de Professores da Assomada (que tem algumas limitações, especialmente físicas); a Escola de Formação de Professores do Mindelo; e a Escola de Formação de Professores de Santa Catarina.

O IP está vocacionado para a educação e para a investigação pedagógica e tem como objectivos:

- Promover a formação de profissionais de educação para o ensino básico com elevado nível de preparação nos aspectos científico, pedagógico, técnico, cultural e pessoal;
- Realizar actividades de pesquisa orientada para elaboração de material didáctico e de complemento da formação;
- Desenvolver projectos de formação e de reconversão de agentes educativos;
- Incentivar o intercâmbio cultural, científico, pedagógico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que visem objectivos semelhantes;
- Participar em projectos de cooperação nacional e internacional.

O IP tem formalizado um trabalho apreciável para o sistema educativo, uma vez que tem tido a preocupação de realizar acções de formação diversificadas e adequadas para várias populações alvo, algumas das quais destinadas a professores com poucas habilitações para a docência, contribuindo assim para a subida da taxa de professores qualificados no país.

O Ensino Superior²⁴ compreende o ensino universitário e o ensino politécnico e visa assegurar uma preparação científica, cultural e técnica, de nível superior, que habilite os seus estudantes para o exercício de actividades profissionais e culturais e, em simultâneo, fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

Após a independência nacional, a grande maioria dos formandos cabo-verdianos, frequentava cursos superiores no estrangeiro. No início dos anos noventa assiste-se à universalização do EBI e à posterior expansão do ensino secundário fazendo surgir, já em meados da década, uma forte explosão do número de candidatos ao ensino superior. Para evitar que os estudantes, interessados em fazerem uma formação de nível superior, tenham inevitavelmente de sair do país são criados: em 1995, o ISE (Instituto Superior de Educação), em 1996 o ISECMAR (Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar) e em 1998 o ISCEE (Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais). Estas instituições são dotadas de autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e patrimonial.

No início do século XXI a iniciativa privada ganha visibilidade com o aparecimento de novas instituições de ensino superior. Na cidade da Praia é criada, em 2000, a Universidade Jean Piaget e no Mindelo começa a funcionar em 2002 o IESIG (Instituto de Ensino Superior Isidoro Graça).

A Educação Extra-Escolar tem como objectivo a capacitação para o exercício de uma profissão e desenvolve-se em dois níveis:

- A educação básica de adultos, que abrange a alfabetização e a pós-alfabetização.
- Acções de educação permanente, que têm como objectivo a elevação do nível cultural.

²⁴ Em 1997 é criada a Direcção Geral de Ensino Superior e Ciência.

A Alfabetização e Educação de Adultos é entendida como um meio de participação na conjuntura social, económica, política e cultural do país. Isto é, como um conjunto de acções a definir com as comunidades, com vista a responder aos problemas que as preocupam quotidianamente e que podem variar, desde a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, passando pela aquisição de conhecimentos básicos sobre a gestão de actividades geradoras de rendimento.

É de salientar que a taxa do analfabetismo passou de 61,3% na população dos 15 e mais anos, em 1975, para cerca de 25,2% em 2000, com uma redução para 7,6% na população dos 15 aos 34 anos, considerada nos últimos anos, faixa etária prioritária.

A alfabetização e educação de adultos é assegurada, a nível do país, por um corpo de animadores que dispõem de uma carreira com reconhecimento social e legal, integrada no Estatuto do Pessoal Docente.

A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino, relacionadas com a educação especial, a educação para crianças sobredotadas e o ensino a distância, verificando-se no entanto que estas áreas estão pouco desenvolvidas.

2.2.2 – A situação do EBI

Segundo F. Marques (2002), Cabo Verde, comparativamente com os outros países africanos de língua oficial Portuguesa e com países da sua área geográfica, como a Gâmbia, Senegal, Guiné Conakri e Serra Leoa, é referenciado como ocupando uma posição de liderança. Neste sentido, o PEE também reconhece “melhorias significativas em termos da qualidade do ensino que se traduzem na melhoria dos principais indicadores de acesso, eficácia interna e de recursos” (2003: 39).

Um dos progressos do EBI é a efectivação do seu carácter universal e obrigatório, o que se pode verificar pelas taxas líquidas de escolarização que são hoje de 96%. A estabilização dos indicadores de acesso e participação, ao nível do EBI, evidencia a conquista da democratização do ensino em Cabo Verde (ver quadro 6).

Todavia, devemos realçar que a eficácia do ensino ainda é limitada, o que é facilmente observável pela taxa de aproveitamento dos alunos que é de 86%²⁵ (MEVRH). Através dos dados da avaliação aferida realizada pelo Instituto Pedagógico, em 1997/98, podemos compreender melhor o insucesso que se verifica na aprendizagem. Na verdade, 61% das crianças no 4.º ano de escolaridade apresentavam dificuldades em produzir um texto com autonomia e criatividade. Relativamente ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, 58% das crianças no 6.º ano demonstravam dificuldades para resolver problemas que envolvem um certo grau de abstracção, tais como o cálculo das áreas.

Esta tendência é validada pelos recentes estudos da equipa de Pesquisa Qualitativa do PROMEF que continuam a apontar para o facto de 56% das crianças do 6º ano apresentarem dificuldades na produção de textos e de 54% demonstrarem dificuldades nos domínios das proporções e resolução de problemas (MEVRH. PEP-EVRH. 2003).

Os estudos relativos às retenções são realizados através das avaliações dos alunos realizadas no 2.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade, pois o ensino básico com o sistema de fases só permite as retenções no final de cada fase. Assim, ficamos inibidos para analisarmos a progressão da aprendizagem referente a crianças do 1º ano, uma vez que não possuímos dados estatísticos. Para nós, é neste ano de escolaridade que se registam as maiores dificuldades e os maiores insucessos: note-se que a criança tem, além de outros estigmas, a barreira da língua de ensino²⁶.

As retenções no EB situam-se nos 12%, (PROMEF. 2000/01) no entanto registam-se algumas assimetrias no arquipélago, por exemplo em S. Filipe e S. Nicolau onde a repetência é de 17,5%. Sabemos que estas taxas subiram nos últimos anos (17%), segundo informações da Directora Geral do EB e Secundário²⁷. As causas das repetências são complexas e variadas, contudo destacamos três que nos parecem cruciais: o nível social das crianças, a formação dos professores e a língua veicular de ensino.

Estudos elaborados pela UNICEF (2001) referem claramente que o impedimento maior, implícito nas opiniões dos professores, é a descrença na capacidade de aprender dos seus alunos por serem oriundos de um meio sociocultural com poucos estímulos para uma

²⁵ Nos anos que antecederam a reforma educativa (anos 80) as repetências atingiram os 20% (PEE. 2003).

²⁶ Estes dados foram por nós obtidos em estudos anteriores.

²⁷ Estas informações foram obtidas através de entrevista concedida em Novembro de 2006.

boa aprendizagem. Certo é que, em Cabo Verde, as crianças pobres são as que têm mais dificuldades, e muitas vezes abandonam a escola (as taxas de abandono situam-se nos 2%). Os dados recentes do último recenseamento apontam para o facto de existir uma correlação entre o nível de conforto dos agregados familiares e as taxas de escolarização. Assim, na faixa etária dos 6-14 anos, a taxa de escolarização das famílias com nível de conforto muito alto é 16 pontos percentuais acima da taxa obtida pelas famílias muito pobres²⁸.

Quadro 6 - Principais indicadores do EBI a nível nacional
(MEVRH, com dados do PROMEF. 2000/01)

| | |
|--|---------|
| 1. Cobertura Educativa | |
| 1.1 Efectivos | 90640 |
| 1.2 Docentes | 3214 |
| 1.3 Escolas | 420 |
| 1.4 Salas ocupadas | 1796 |
| 2. Taxas do Ensino Básico | |
| 2.1 Taxa Bruta de Escolarização | 117,1 % |
| 2.2 Taxa Líquida de Escolarização | 96,0 % |
| 2.3 Taxa Aparente de Admissão | 104,8 % |
| 2.4 Taxas de Transição entre o EB e o ES | 70,0 % |
| 2.5 Aproveitamento Escolar: | |
| - Taxa média de Promoção | 85,7 % |
| - Taxa média de Repetência | 17,0 % |
| - Taxa média de Abandono | 2,4 % |
| 3. Utilização dos Recursos Educativos | |
| 3.1 Rácio Aluno/Docente | 28 |
| 3.2 Rácio Aluno/Turma | 28 |
| 3.3 Rácio Aluno/Sala | 50 |
| 4. Caracterização do Corpo Docente | |
| 4.1 Habilitações dos Docentes: | |
| - Suficientes para leccionar até ao 6º ano | 36,3 % |
| - Suficientes para leccionar até ao 4º ano | 33,4 % |
| - Sem Formação | 30,3 % |
| 4.2 Distribuição por sexos: | |
| - Feminino | 63,9 % |
| - Masculino | 36,1 % |

Outra causa de retenção, por nós apontada, é a formação dos professores. Em primeiro lugar é de referir a grande disparidade de habilitações para a docência, pois há no

²⁸ Cabo Verde. 2002 Censo 2000, Sector Educação: 51.

país 30,3% de professores sem formação, 33,4% com habilitação insuficiente²⁹ e 36,3 % têm habilitação própria ou suficiente³⁰ para a docência.

Segundo o MEVRH, a distribuição de professores com qualificação pedagógica aponta para fortes discrepâncias geográficas (ver figura 4). Por exemplo, em S. Vicente os professores qualificados para leccionarem até ao 6º ano de escolaridade rondam os 77% no concelho de Mosteiros, mas no Tarrafal e S. Miguel a percentagem de professores com habilitação própria é apenas de 15%.

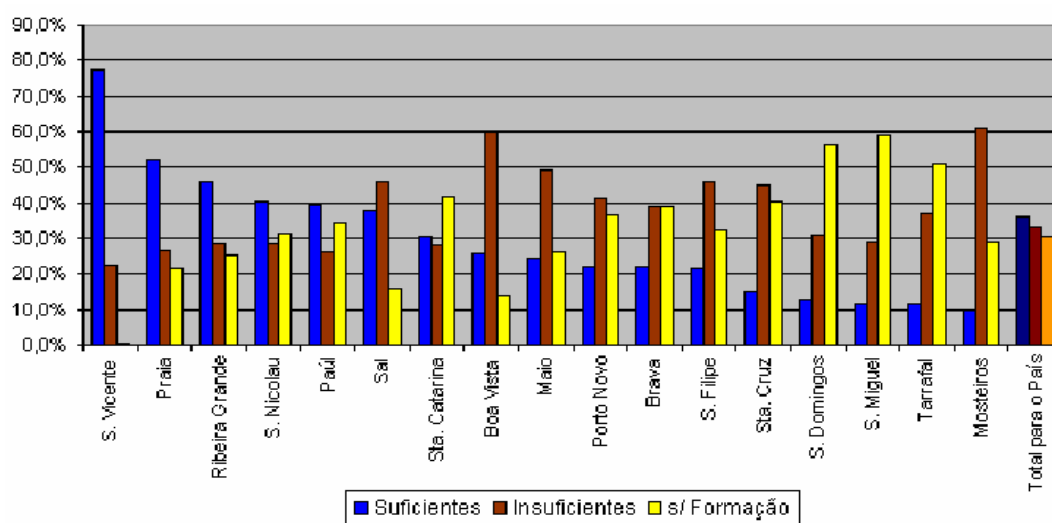


Figura 4 – Professores por habilitação a nível nacional (INE. 2003/2004)

A UNICEF confirma um desfasamento substancial entre o nível de preparação pedagógico dos professores e as exigências de uma aprendizagem de qualidade das crianças. Sobre este assunto, o relatório sobre Dificuldades e Possibilidades dos Professores e dos Alunos no Processo de Ensino/aprendizagem concretiza que as metodologias utilizadas têm poucas inovações e criatividade e refere que “o ensino dos conteúdos, na maioria das aulas observadas, é marcado quase sempre por um ritual de silêncio, a submissão, e sacralização do saber do professor” (2001: 34).

O PEE (2003) menciona que a natureza do conhecimento que circula nas escolas, baseia-se fundamentalmente na transmissão aos alunos dos conteúdos que constam nos

²⁹ Habilitação suficiente permite leccionar os quatro primeiros anos da Educação Básica.

³⁰ Dados estatísticos provenientes do anuário de Educação de 2003/2004.

currículos, sem os professores considerarem a sua apropriação e o desenvolvimento das competências básicas necessárias para aprender a aprender permanentemente ao longo da vida. A essência criativa do conhecimento, a sua aplicação à vida real, a sua utilidade para o vivenciar nos contextos sociais e culturais onde estão imersas as escolas, é muito débil, e torna-se ainda mais fraco na medida em que se avança nos níveis de formação.

Sendo assim, podemos considerar que a prática quotidiana dos professores está aquém de possibilitar uma participação activa e criativa das crianças no processo de aprendizagem. Contrariamente, e no ardor do cumprimento do programa, o professor assume um papel central no processo de ensino aprendizagem que consiste em fazer do aluno um depositário do conhecimento. Desta forma, a qualidade das aprendizagens fundamentais lecto-escrita e de raciocínio lógico-matemático, encontra-se muito aquém do necessário e adequado.

Outro ponto que concorre para o insucesso escolar é o pouco domínio que as crianças possuem do português da língua veicular de ensino, pois muitas delas “contactam pela primeira vez com o português quando entram na escola, não a utilizando fora dela.” (Afonso, M. 2002: 175). Este problema acentua-se nos meios rurais e nas classes mais desfavorecidas.

Síntese sobre os estrangulamentos e progressos da educação básica

Ao conhecermos a visão de vários autores sobre o sub sistema da educação básica verificamos que este sector de ensino está longe da eficiência, pois embora o país possua leis suficientes e modernas, a reforma administrativa escolar não acompanhou a reforma didáctico-pedagógica e paradoxalmente é o subsistema de ensino que mais alterações tem sofrido desde a independência (Marques, F. 2002).

“As taxas de insucesso e de abandono continuam elevadas sendo evidente as disparidades regionais” (Afonso, M. 2002: 172), isto devido, em parte, à qualidade dos serviços educativos. As principais dificuldades dos alunos centram-se na Matemática e na Língua Portuguesa e não estão instituídas medidas de superação. Os currículos agravam esta situação, pois têm pouca relação com a realidade e as vivências das crianças.

Existe ainda uma percentagem significativa de professores com qualificação insuficiente para a docência e verificam-se também assimetrias na colocação de professores qualificados. A falta de preparação pedagógica (e até administrativa e financeira) dos gestores de pólo agrava as fragilidades apresentadas por alguns professores.

Outro aspecto a considerar é ainda a degradação do parque escolar, onde faltam nomeadamente infra-estruturas pedagógicas sanitárias e desportivas.

Os constrangimentos do sistema, nomeadamente no EBI, são ainda muitos, embora já tenham sido conseguidas algumas melhorias para os consolidar, superar e modernizar, as quais são dignas de registo: a universalização do acesso ao ensino; mais professores qualificados; a existência de manuais para os alunos e guias para os professores; a distribuição de uma refeição quente às crianças; a diminuição do rácio professor/aluno, que é de 28 alunos para 1 professor.

O governo de Cabo Verde, consciente dos estrangulamentos existentes no sistema, realizou uma projecção estratégica, para o sector da educação, a executar até 2015.

2.2.3 – Problemática linguística de CV

A situação linguística

A problemática linguística em Cabo Verde é complexa e resultante da planificação linguística³¹ e da política linguística³², que embora representem dois aspectos distintos, enquanto disciplinas, interligam-se e os países aplicam-nas de forma indissociável. Especificamente em Cabo Verde, a aplicação destas duas disciplinas promoveu os encontros e desencontros entre a língua portuguesa (doravante LP) e a língua cabo-verdiana (doravante LCV), dos quais resultou a identidade cultural deste povo.

³¹ Planificação linguística consiste num conjunto de actividades que visam mudanças linguísticas numa determinada comunidade de falantes e cuja intenção, ao nível das autoridades competentes, assenta na manutenção da ordem civil, na preservação da identidade cultural e no melhoramento da comunicação (Lopes, A. 2002: 19).

³² Política linguística consiste num corpo de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas e visa materializar a pretendida mudança linguística nessa comunidade (Lopes, A. 2002: 19).

Politicamente os papéis de cada uma das línguas, presentes no espaço cabo-verdiano, estão definidos no artigo 9.º da Constituição de Cabo Verde, datada de 1992, na redacção que lhe foi dada pela revisão constitucional de 1999. Este normativo estabelece o seguinte:

- 1 – A língua oficial é o português.
- 2 – O estado promove as condições para a oficialização da LCV, em paridade com a LP.
- 3 – Todos os cidadãos nacionais têm o direito de conhecerem as línguas oficiais e o direito de usá-las.

Este desiderato constitucional mostra-nos a importância que os políticos, hoje, conferem à LCV, pois através de uma política cultural querem-lhe atribuir um estatuto reforçado, isto é, prevêem o seu desenvolvimento de uma forma paritária com o português. Segundo Hopffer, Manuel Veiga interpreta esta fórmula constitucional como “o assumir do cabo-verdiano na sua plenitude identitária e linguística, na qual o português e o crioulo caminham fraternalmente e completamente entrelaçados” (2004: 3).

No quadro actual, a LP ocupa um lugar privilegiado que lhe é conferido pelo seu estatuto de língua oficial, portanto, língua de administração, de escolarização, da comunicação social, da literatura³³ e da igreja. É a língua actualizada em situações formais de comunicação, por exemplo entre pessoas desconhecidas ou de pouca familiaridade, quando querem exibir o nível cultural ou a superioridade da classe a que pertencem. Para Veiga “o estatuto apenas formal do português é demasiado redutor. Urge a construção de um outro estatuto mais consentâneo com a história da língua portuguesa em Cabo Verde, com o seu valor civilizacional e o seu poder instrumental” (2003: 85).

Por sua vez, a LCV, cheia de vitalidade, é predominantemente a língua materna da maioria dos cabo-verdianos³⁴, é o suporte da oralidade, do quotidiano informal, da música e por isso “utilizada no dia-a-dia e preferida por muitos governantes em contextos sociais” (Pinto, P. 2001: 47).

³³ A literatura em LP tem mantido uma continuidade e um ritmo editorial notórios (É o caso do escritor Germano Almeida, referência obrigatória da literatura cabo-verdiana, que publica em média um livro por ano). No entanto são poucas as obras editadas em LCV, das quais podemos salientar “Oju d’Água” de Manuel Veiga (Ver ponto 1.3 deste trabalho).

³⁴ Em Cabo Verde, o português será falado por cerca de 80% da população, sendo o cabo-verdiano falado por 100% (Pinto, P. 2001: 46).

Esta distinção entre os papéis assumidos pelas duas línguas, por vezes, não é tão evidente. Por exemplo, os próprios políticos, jornalistas e activistas sociais utilizam geralmente a LP. Contudo, em «situações limites», quando é urgente que a comunicação seja eficaz, se processe no próprio momento da elocução e com a carga semântica desejada, passam a utilizar a LCV³⁵. Isto acontece em campanhas eleitorais ou em situações de catástrofe, nomeadamente, por ocasião de erupções vulcânicas, ou ainda durante o período de uma determinada epidemia. É interessante verificar também, que muitas vezes, em «spots» televisivos de grande interesse social, económico ou político, o texto aparece na televisão em português, mas a voz-off é ouvida em crioulo.

Na decorrência desta ideia, Maritza Rosaball³⁶, em conversa informal sobre a actualização das duas línguas, referiu-nos que no seio da sua família, fala em LCV, mas por exemplo para advertir os filhos utiliza a LP.

Apesar das situações “anómalas” descritas anteriormente, a LCV e a LP têm objectivos comunicativos diferentes, linguisticamente vive-se numa situação de diglossia³⁷, ou bilinguismo social. Este tipo de bilinguismo tende a evoluir para bilinguismo funcional, uma vez que as circunstâncias sociais e principalmente as políticas assim o permitem. Há uma tendência para que a LP, que já é língua oficial e também língua de situações formais de comunicação, venha também a ser língua veicular e do quotidiano. Quanto à LCV, que é língua veicular e do quotidiano informal, há a intenção de torná-la língua oficial, e assim reforçar o seu uso formal, nomeadamente, em todo o sistema educativo.

A ambas as línguas são assim estendidas novas potencialidades, mas para atingir tal situação torna-se imprescindível a padronização da escrita do crioulo e sua oficialização de

³⁵ Esta situação é explicada pela semântica geral, como natural.

³⁶ Antiga Directora Geral do Ensino Básico.

³⁷ O termo diglossia de Ferguson designa o estado linguístico de uma sociedade em que ocorrem duas variantes de uma língua, cada uma para objectivos comunicativos diferentes. Existe uma variante “H” (High; elevada) que tem mais prestígio, e uma variante “L” (Low; baixa). A escolha entre o uso de H ou L está mais ou menos predeterminada em cada situação comunicativa. Situações típicas para o uso de H seriam: um sermão na igreja; um discurso político; um programa de notícias na rádio, ou poesia. A variante L seria empregada em conversas com família ou amigos, no teatro popular ou num bar.

A variante L é a primeira a ser aprendida, a língua materna, e é sempre usada no contexto da família. A variante H é língua materna de uma pequena percentagem de cidadãos restrita à comunicação no âmbito das instituições sociais; possui ainda regras gramaticais mais complexas. A proficiência na variante H é uma condição para o acesso à educação avançada e à administração. H e L são variantes complementares (Baker. 1993: 35-48).

Existem situações em que numa sociedade, dois ou mais códigos desempenham as funções de H e L. Esta situação verifica-se em Cabo Verde. A língua portuguesa constitui a língua formal do governo, da educação e da administração. A Língua cabo-verdiana, na prática desempenha o papel do L, é uma língua crioula com um sistema sintáctico muito diferente do português.

tal forma que este alcance, por fim, privilégios até então restritos ao português. Contudo, do nosso ponto de vista, regista-se alguma ambiguidade na assunção da LCV pois ela comporta duas variantes, referidas por diversos autores (Pereira, D. 2003a e Pelágio. 1998):

- O crioulo de Barlavento usado nas ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boavista.
- O crioulo de Sotavento falado nas ilhas de Santiago, Maio, Fogo e Brava.

Uma série de questões se colocam perante esta situação: Qual a variante mais representativa? Quais os critérios a utilizar na escolha desse modelo linguístico? Qual das variedades assume o papel de língua nacional? Em 1998³⁸ tivemos oportunidade de questionar Manuel Veiga sobre a intercompreensão entre os falantes dos dois crioulos e a sua resposta foi peremptória: “Existe intercompreensão. Não é uma compreensão a 100%, como em Portugal, os portugueses poderão não compreender os açorianos a 100% (...) contudo não se pode dizer que não há intercompreensão entre o Barlavento e o Sotavento e vice-versa”. Hoje, Manuel Veiga reage de uma maneira controversa, pois ao propor a imediata e inequívoca consagração constitucional da oficialização paritária da LP e da LCV, considera necessária a criação de duas comissões para estudarem as formas de encontrarem um consenso com a finalidade de promoverem a evolução das duas variantes da LCV e em simultâneo descobrirem o caminho da oficialização e da promoção da língua materna. (Silva, A. 2005: 6).

A eleição de qualquer das alternativas, isto é, o crioulo de Barlavento ou o de Sotavento, vai estar certamente fundamentada num jogo de interesses e o resultado é sempre uma reconfiguração das relações de poder. Muitos autores são da opinião que a nova língua-padrão deve ser capaz de representar todas as variantes do crioulo, que se encontram dispersas pelo arquipélago, contribuindo assim, não apenas para a unificação dessas variantes, mas também para a unificação nacional.

Essa ideologia da unificação, fundamentada na homogeneidade linguística, vem de encontro a uma realidade caracteristicamente marcada pela pluralidade, como é o caso do contexto cabo-verdiano. Ora, a adopção de uma língua única, padronizada, além de favorecer o aniquilamento dessa pluralidade, implica ainda a escolha de um modelo que deverá

³⁸ Esta entrevista consta dos anexos (volume II: XL) do trabalho denominado “Alfabetizar em Cabo Verde – Um Processo Isomórfico Sociocultural (1998).

sobrepôr-se a todos os outros, promovendo a hierarquização das variedades linguísticas (Dias, J. 2002).

A opção por determinado modelo implica a valorização de uma variante linguística em detrimento das outras e o padrão hegemónico apoiado pelo Estado vai beneficiar algum grupo social em particular. O grupo com maior proximidade em relação à variante do crioulo, eleita como modelo, terá seguramente maiores privilégios. Para a restante população, a língua-padrão é uma língua distante da sua língua nativa, o que se pode tornar uma desvantagem significativa, especialmente na educação escolar.

A proposta criada pelo grupo de padronização³⁹ é a reconfiguração do contexto linguístico com a assunção de um novo crioulo, escrito, moderno e actuante. Esse crioulo será a simbiose das duas variáveis mais representativas (Duarte, D.1998). Na opinião de J. Dias “o novo crioulo recriado por um aparato estatal, passa a ser um crioulo domesticado” (2002: 20).

Através da reapropriação da nova língua crioula, pelo Estado, efectua-se uma profunda mudança: “o crioulo, antes associado «às massas cabo-verdianas», é agora assimilado e subordinado pelas instituições do Estado e pelas ideologias da elite cabo-verdiana” (Dias, J. 2002: 20).

A autora citada refere que a oposição entre o português e o crioulo simboliza, em última instância, a oposição entre o Estado e a Nação, que se apresenta como uma espécie de aberração, face ao modelo importado do mundo ocidental. Segundo o modelo dos países da Europa Ocidental, na organização social, política, económica e cultural, o Estado e a Nação devem necessariamente andar juntos. O processo de construção nacional é a etapa final de um longo processo de constituição do Estado, no qual, Estado e Nação devem compor uma espécie de simbiose, traço distintivo das comunidades políticas modernas.

Ora em Cabo Verde, em lugar de um Estado-Nação, parece existir a constituição de um Estado versus nação. A proposta de uma política de oficialização do crioulo reflecte, assim, a luta pela construção do Estado-Nação, com as suas partes constituintes não dissociadas. O crioulo, que teria nascido junto com a nação cabo-verdiana e permanecido

³⁹ Este grupo foi criado em 1993 pelo Instituto Nacional da Cultura (INAC) e dele fizeram parte: Alice Matos, Dulce Duarte, Eduardo Cardoso, Inês Brito, José Luís Hopffer Almada e Tomé Varela da Silva.

afastado no processo de formação do Estado em Cabo Verde, poderia finalmente participar também desse domínio e uma grande parcela da população, falante de crioulo e sem acesso à actual língua oficial, poderia enfim usufruir de uma cidadania plena.

Depois de reflectirmos sobre a complexidade do dilema linguístico (que é essencialmente político) vivenciado por Cabo Verde, ao pretender oficializar a língua materna, pensamos tal como A. Lopes que o país “está a trilhar um bom caminho, pois o estatuto de oficialidade atribuído exclusivamente à língua portuguesa não parece a única e a melhor porta para a harmonização da constelação de interesses à esfera local” (2002: 25), porque não humaniza nem privilegia o quadro de convivência entre relações linguísticas com interesses diversos.

Em síntese: No contexto actual existe uma dicotomia linguística cabo-verdiana, aparentemente bem definida, que se estrutura conforme o exposto no quadro seguinte modo:

Quadro 7 - Dicotomia da situação linguística (Dias, J. 2002)

| Língua Portuguesa | Língua cabo-verdiana |
|--------------------------|-----------------------------|
| oficial | materna |
| internacional | nacional |
| formal | informal |
| escrita | oralidade |
| o Estado | a Nação |
| dominação cultural | resistência cultural |
| elite | massas cabo-verdianas |
| modernidade | tradição |

Portanto, a LP e a LCV não só representam o confronto entre a escrita e a oralidade, mas também entre a elite e uma massa populacional que contém um número significativo de analfabetos e semi-analfabetos. As duas línguas têm estatutos e funções diferentes: com o português dá-se a integração cultural, social e tecnológica de Cabo Verde no Mundo; com o crioulo realiza-se a integração no todo nacional da cultura, tradição, imaginário colectivo, família, sociedade e mentalidade histórica. A esta dicotomia acrescenta-se ainda a oposição entre modernidade, representada pela escrita em LP, e a tradição, simbolizada pela língua nacional cabo-verdiana.

A língua cabo-verdiana

Os crioulos são línguas naturais, de formação rápida, criadas pela necessidade de expressão e comunicação plena, entre indivíduos inseridos em comunidades multilíngues, relativamente estáveis (Pereira, D. 2004). Os indivíduos em presença, procurando superar a pouca funcionalidade das suas línguas maternas, constituem uma forma de linguagem veicular, simples, de uso restrito, mas eficaz, o pidgin.

O pidgin⁴⁰ recorre ao modelo imposto (mas pouco acessível) da língua socialmente dominante, principalmente no que diz respeito ao vocabulário, mas é bem mais reduzido do que o vocabulário desta e a sua gramática é muito simplificada. Segundo S. Fischer (2002) se o pidgin substituir as línguas indígenas é chamado, então, uma língua crioula. Das línguas que estão na base do pidgin só restam fragmentos, que permanecem como vestígios no novo crioulo.

Em Cabo Verde, o pidgin foi gramaticalmente complexificado e lexicalmente expandido, em particular pelas gerações subsequentes à sua formação, que o adquiriram e o utilizaram como língua materna e esta situação deu origem ao crioulo.

Especificamente o crioulo cabo-verdiano nasceu da dialéctica entre as línguas africanas, actualizadas pelos escravos e o português actualizado pelos europeus, num contexto plurilíngüístico. Como se tornava urgente encetar a intercomunicação, entre estes indivíduos portadores de códigos linguísticos diferentes, estabeleceram gradualmente um código mínimo e reconhecido por ambas as partes, para comunicarem tanto do ponto de vista social e económico como cultural.

No que concerne à formação histórica, o crioulo cabo-verdiano remonta ao século XV, mais propriamente à chegada dos marinheiros portugueses ao arquipélago, o qual, segundo alguns historiadores, foi encontrado desabitado, mas desde logo lhe foi reconhecida uma posição geográfica favorável ao comércio de escravos. “Assim a ilha de Santiago, particularmente a cidade da Ribeira Grande (hoje Cidade Velha), funcionou na época como uma espécie de placa giratória do tráfico escravocrata. Os negros eram capturados em

⁴⁰ “O processo de pidginização encontra-se normalmente associado às línguas coloniais” (Fischer, S. 2002: 167).

grandes quantidades na Costa Ocidental. Seguidamente eram trazidos para a Ribeira Grande onde eram ladinizados⁴¹ (Veiga. 2002: 5).

Talvez o crioulo tenha tido a sua origem, inicialmente em Santiago e no Fogo, porque foram as primeiras ilhas povoadas, mas devido aos ataques dos corsários e à decadência do comércio no século XVIII, a população de Santiago ficou muito reduzida, tornando-se muito baixa a percentagem de falantes de língua portuguesa, o que originou um crioulo mais próximo das línguas africanas.

Em S. Vicente a situação é desigual, uma vez que esta ilha só foi povoada em 1784 por casais de outras ilhas e por gente vinda dos Açores e de Portugal Continental. Aí houve uma evolução mais rápida do crioulo e uma aproximação maior com o português, o que alguns autores justificam essencialmente por três factores:

- A criação do liceu.
- A proibição de algumas festas populares, como a Tabanca.
- A abolição da escravatura, sendo S. Vicente uma das primeiras zonas de dominação portuguesa onde tal se verificou.

Embora esta explicação, sobre a génese do crioulo cabo-verdiano, seja a mais representativa no meio académico existe outra hipótese, segundo a qual o crioulo terá nascido ainda no continente africano e só depois seguiu para Cabo Verde na rota do tráfico negro⁴².

Com base nos acasos históricos e nos diferentes graus de contacto entre duas línguas, D. Duarte (1998) subdivide linguisticamente os Crioulos de Cabo Verde da seguinte forma: Crioulo de Sotavento, fundo ou basilecto, que é o mais afastado da LP; Crioulo de Barlavento, leve ou acrolecto, o mais próximo do português passando por uma zona de grande variação interna mesolectal. Deste modo destacam-se duas formas essenciais de crioulo e a distribuição destas formas deve-se fundamentalmente à assimetria na sistematização das regras utilizadas e também às assimetrias no contacto entre as línguas que lhe deram origem.

⁴¹ Ladinizar significa “aprender os rudimentos da língua e da religião” (Veiga. 2002: 5).

⁴² Inserimos esta hipótese porque a ser exacta remete para o nascimento do crioulo de uma forma exógena a Cabo Verde e assim LCV não seria uma propriedade do país mas sim de todos os africanos que também utilizam crioulo para comunicarem, havia, desta forma, uma situação homóloga à da LP, nenhuma das línguas tinha nascido com o povo no arquipélago.

Segundo vários autores, o crioulo cabo-verdiano é de base portuguesa. Esta classificação tem por suporte um critério de ordem predominantemente geográfica, embora neste caso exista também uma correlação tanto com a língua dominante, aquando da sua formação, como com a origem do léxico.

De facto, as unidades linguísticas que compõem o léxico terão “provido, em grande parte, do português quinhentista” (Veiga. 2002: 8), mas as unidades lexicais foram analisadas e integradas num novo sistema fonológico, morfológico, sintáctico e semântico. Torna-se pertinente, apresentar aqui alguns traços morfo-sintácticos que caracterizam estruturalmente o crioulo. Segundo Veiga (2002):

- O **género** é inexistente, quando se trata de entes inanimados ou do reino vegetal, mas quando se trata do reino animal as marcas de género reaparecem. As **formas do feminino**, do artigo indefinido, são de emprego raro.
- O monema de **número** é sempre utilizado, a particularidade em relação ao português é que a LP utiliza três marcas, o crioulo apenas utiliza uma única marca que muitas vezes é um quantitativo e raramente a desinência *s, is, es*.
- Os **adjectivos** são, por vezes, flexionados em género, embora o sistema mais produtivo continue a utilizar o masculino.
- Os **pronomes** em forma de sujeito sofrem alterações, como seja o pronome *eu*; os reflexos não existem; os pronomes interrogativos *qual* e *quanto* não sofrem flexão de número; o pronome indefinido *todo*, com as suas formas de flexão foi totalmente absorvido por *tudo*.
- Não há **artigos definidos** (o artigo plural subsiste em algumas formas estereotipadas).
- A **conjugação verbal** traz sempre o sujeito expresso e o radical do verbo permanece inalterável exceptuando apenas as desinências *ba, du, da*. Assim o tempo, o modo e o aspecto são actualizados por morfemas predicativos.
- A nível **fonético-fonológico** assistimos, particularmente na variedade do Barlavento, a transformações de vários sons e à redução de outros.

A simplificação é um dos termos mais encontrados quando se estudam crioulos. D. Duarte (1998) define esta simplificação como um conjunto de estratégias utilizadas e de operações efectuadas sobre uma língua, para obter um sistema mais simples. Esta simplificação seria devida ao desconhecimento das regras específicas da LP.

O crioulo tem sido bastante estudado a nível da sua estruturação e gramaticalidade, através dos tempos, senão vejamos alguns dos livros publicados, numa perspectiva

diacrónica: em 1957 Baltazar Lopes publica «O Dialecto Crioulo em Cabo Verde»; Dulce Almada Duarte em 1961 escreve «Contribuições para o Dialecto Falado no seu Arquipélago». Já depois da independência são publicados «Strutural di Língua Kabuverdianu», de Manuel Veiga; em 1983, «Disionariu Preliminariu Kriolu» de João Pires, em 1989 «O Crioulo da Ilha de S. Nicolau» de Eduardo Cardoso; e em 2002 «Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago», coordenado por Jürgen Lang.

Registam-se também vários trabalhos académicos que abordam esta mesma temática, a título exemplificativo nomeamos «Grammaire de Langue Cap-Verdienne» e «Dictionnaire de Cap-verdien – Français» de 1999, que são parte integrante da tese de doutoramento de Nicolas Quint e da tese de mestrado de Fernanda Pratas defendida em 2002.

Apesar de todos os estudos efectuados, a escrita em crioulo acarreta algumas ambiguidades. Não podemos esquecer que a língua de alfabetização é apenas o português, por isso quem escreve em crioulo utiliza como sistema de referência a língua de alfabetização, o que acarreta muita insegurança. D. Pereira afirma mesmo que muitos cabo-verdianos alfabetizados dizem “que não sabem escrever crioulo, quando, na verdade, já frequentemente o fizeram, embora fora das normas ortográficas” (2003a: 88).

A escrita constitui um elemento muito importante para a representação da língua. A primeira escrita do crioulo começou por ser etimológica, o que provocou algumas incongruências, visto que para um mesmo som o alfabeto etimológico exhibe vários grafemas, tornando-se pouco sistemático, isto é a mesma palavra pode ser escrita de diversas formas. Regista-se, portanto, no modelo etimológico além da falta de sistematicidade, a falta de economia.

Segundo Veiga (2002), o grupo de trabalho para a padronização do crioulo apresentou em 1994 um alfabeto⁴³, denominado ALUPEC (alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano) e a sua particularidade fundamental consiste na harmonização de dois modelos de alfabeto, o de base etimológica e o de base fonológica, com legitimidade económica, sistemática e funcional. Em 1998 o Governo aprovou o ALUPEC a título experimental e por um período de cinco anos.

⁴³ É de salientar que a primeira proposta de alfabeto (basicamente fonológico) é a de Paula Brito e data de 1888. A sua principal particularidade reside no facto de cada letra ou dígrafo representar sempre um único som, ou seja um único fonema (Veiga, 2002: 44).

Além do alfabeto, outra área a considerar é o léxico, pois na passagem de uma língua de tradição oral à escrita, há sempre vazios lexicais que é necessário colmatar, recorrendo não só a empréstimos do português mas, sempre que possível, a processos inerentes à própria língua. É necessário que o léxico comporte palavras que transmitam com precisão os conceitos a veicular (Duarte, D. 1998).

Como já mencionámos, no contexto situacional cabo-verdiano, o crioulo sempre foi grafado, embora de uma forma titubeante, tanto no quotidiano, como na literatura. Talvez os poetas e os romancistas, além de quererem conferir às suas obras uma marca de identidade tencionassem também mostrar já as potencialidades e a plasticidade da língua. Por isso, sem qualquer intenção, a língua cabo-verdiana aparece nos batuques, nos funanás, no Colá S. Jon nas cantigas de trabalho, nas mornas e é nestes suportes que é apresentada ao Mundo.

Apesar de toda esta vitalidade da língua crioula e das ambições estatutais que lhe pretendem conferir, há contudo uma ressalva que não podemos deixar de enunciar: nem todos os cabo-verdianos são favoráveis ao desenvolvimento e assunção da língua LCV em paridade com o português. Há mesmo escritores que dizem não poder escrever em LCV porque não foram alfabetizados nessa língua e não a sabem escrever correctamente do ponto de vista ortográfico.

G. Almeida é um desses escritores que diz ser “defensor da necessidade de nós cabo-verdianos dominarmos a língua portuguesa. (...) falo em domínio o mais total possível de um instrumento que nos é essencial. Lembro-me de ter dado palmas quando li o texto de Cabral sobre a língua portuguesa e das suas vantagens para nós, até para explicar coisas simples como a lei da gravidade. *Magister dixit*, pensei, que alívio para todos aqueles que consideram a língua portuguesa um património comum às colónias” (s/d: 1).

Este escritor parece não ter qualquer dúvida em afirmar que “a maioria dos casos de defesa do crioulo como afirmação do nacionalismo caboverdiano (na verdade conheço honrosas excepções!) esconde a consciência de um fraco conhecimento da língua portuguesa, aliada a uma grande preguiça na superação dessa falha. Não gosto de ler em português, justificam. Mas se não gostam de ler em português, em crioulo pior um pouco”. Por outro lado, faz mesmo uma alusão aos interesses de grupo que orientam as propostas de oficialização e padronização da LCV, que suportam a política linguística quando afirma:

“fico a pensar nos mistérios que poderão estar suportando oposição tão prejudicial ao que devia ser considerado um interesse primordial” (s/d: 1).

M. Veiga refere a propósito do papel do crioulo em Cabo Verde: “ele é o magma que nos formou desde o primeiro momento da gestação, tendo-nos acompanhado pela vida fora. O crioulo celebra e expressa o que somos e em grande parte o que estamos sendo, daí o espaço identitário que ele traduz, significa e simboliza. São vários os fundamentos desta semântica identitária: é que o primeiro som articulado que entrou nos ouvidos ou saiu da boca da maioria dos cabo-verdianos tinha uma fonética crioula porque, o primeiro gesto de amor da mãe desses mesmos cabo-verdianos foi acompanhado pelo ritmo e pela cadência que só a língua materna sabe. Enfim ele ocupa um lugar cimeiro tanto na expressão como na essência daquilo que alguém cunhou como «o mundo que o mulato criou».” (Veiga. 1997: 36).

A língua portuguesa

A LP é usada, falada e escrita, em vários países e em vários continentes. Cada país utiliza a LP a seu modo e em diversas circunstâncias, para pensar, criar, dizer e comunicar as suas vivências passadas ou presentes e formular os seus projectos de futuro. Estas circunstâncias repercutem-se por vezes na diferenciação vocabular e na dispersão fonética, morfológica e sintáctica “sem que isso afecte a nossa mútua compreensão, não precisando de dicionários para traduzirmos as diferenças” (Castro, E. 2005: 8).

O conceito de língua, a considerar neste trabalho, assenta em critérios sociolinguísticos. Ançã define língua como sendo “um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades” (1999: 14). Este conceito imbrica no de lusofonia, enquanto sistema de comunicação linguístico-cultural, tendo em consideração as suas particularidades linguísticas, geográficas e sociais, dos vários povos que a utilizam como língua materna ou como língua segunda.

Na verdade, o actual espaço linguístico da LP está hoje fraccionado em diversas variedades que tiveram como causas a História de cada país, os diferentes falares e línguas próprias, os diferenciados espaços geográficos, as culturas ancestrais e as diversas combinações étnicas.

Há que salientar também que a diversidade de formas de actualizar a LP deve-se à capacidade inventiva, criadora, transformadora e adaptadora que a prática linguística em si comporta. Podemos afirmar que as transformações se iniciam no universo microlinguístico do falante, ou do escrevente, com as suas idiossincrasias e transgressões criativas ou poéticas, ou através das práticas e apropriações linguísticas de grupos sociais delimitados, até atingirem por disseminação o nível macrolinguístico de uma nação ou de uma cultura.

Pelo que foi exposto “As línguas estão pois em perpétua mudança, embora só o repouso seja facilmente perceptível. A evolução explica-se, principalmente pela descontinuidade de transmissão e pela própria constância do uso.” (Pelágio. 1998: 202).

Especificamente em Cabo Verde, a LP tem características próprias e singulares que foram sendo construídas desde a época dos Descobrimentos. Segundo alguns autores, é principalmente a partir de 1886 com a fundação do Seminário-Liceu em S. Nicolau que a LP ficou mais consolidada e passou a possuir um maior prestígio social. Até aí parece ter havido um processo igualitário entre a LP e o emergente crioulo.

Foi, contudo, o magistério que conferiu à LP o estatuto de língua da educação, de prestígio e de cultura, contribuindo para o crioulo ser relegado para um plano inferior e encarado como uma deturpação da LP.

Segundo M. Veiga (2003) desde a segunda metade do século XIX até aos nossos dias, o prestígio da LP não deixou de prosperar devido à educação da época, ao discurso do regime político, à teoria luso-tropicalista, mas o que mais contribuiu para a sua ascensão agressiva foi a comunicação social, conspurcada com o sistema colonial. A LP consolidou-se, particularmente, no seio de elites específicas, tais como: professores, escritores, comerciantes, empregados administrativos, profissionais liberais...

Até ao final da primeira metade do século XIX a LP foi uma das línguas de comunicação, mas a partir dessa altura passou, progressivamente, a ser a língua da civilização, da cultura e de prestígio. Com a independência de Cabo Verde, a LP tomou o papel de língua oficial e continuou sendo língua de prestígio.

A razão do estatuto da LP é histórica, conforme passámos em revista, mas é também conjuntural, pois como já referimos o ensino, a administração, a comunicação social e a literatura têm particular expressão e representatividade nesta língua. O português tem

possibilitado o desenvolvimento de uma burocracia em larga escala no país e em simultâneo é a língua de difusão internacional e este aspecto está vedado à LCV, que não desfruta dos mesmos privilégios nas relações externas⁴⁴.

Porém, a memória de séculos de dominação portuguesa impede a adopção passiva da LP como língua oficial, não só porque o português tem uma relação demasiado estreita com o passado colonial, mas também porque permanece ainda hoje como um factor que marca a desigualdade social.

Paradoxalmente ao constrangimento referido, grande percentagem da população reconhece a importância da LP, sendo esta situação por nós conferida através de entrevistas efectuadas aos pais – e registámos que 67%⁴⁵ dos pais inquiridos preferem que a alfabetização se processe em LP. As justificações apresentadas para esta preferência centram-se essencialmente na LP como língua de comunicação com o exterior e o prestígio social que é conferido aos utilizadores deste código. Salienta-se que a maioria dos encarregados de educação aspira, a que os filhos consigam uma bolsa para efectuarem os seus estudos em Portugal.

Contudo, a LP que se vai desenvolvendo em Cabo Verde tem sido influenciada pela LCV. É a co-ocorrência destas duas línguas que talvez tenha contribuído para a génese de uma variante do português, com características diferentes da norma europeia – a que Veiga chamou de “um português correcto mas polvilhado de modismos com a sua cor local”.

Ora esta “«policromia linguística» consiste fundamentalmente na recriação do português padrão, adaptando-o e inserindo-lhe crioulistmos, que lhe conferem uma nova autenticidade” (Hopffer. 2003: 235).

Além da utilização de vocábulos pertencentes à LCV, notam-se algumas práticas linguísticas que são nitidamente diferenciais, tendo origem milenar nas culturas africanas, tais como: o uso de onomatopeias e as metáforas não comparativas entre outras. Estes desvios à norma europeia não põem em causa a gramática da língua, antes pelo contrário, enriquecem-na e talvez sejam os traços distintivos da LP cabo-verdiana.

⁴⁴ Não deixa de ser curioso que nos documentos por nós analisados sobre a emergência do crioulo a língua oficial nunca tenha sido abordada a incapacidade diplomática.

⁴⁵ Estes dados foram colhidos em 1998.

É incontestável a existência de uma variedade de LP em Cabo Verde, com uma feição própria, pelos traços específicos que a diferenciam das outras variedades do Português. M. Ferreira sobre a presente problemática escreve: “A capacidade do autor para utilizar uma língua portuguesa bem amestrada, permite-lhe vivificá-la com sons internos da sua outra face linguística, o crioulo, e com ele (...) adoça a língua portuguesa, num jeito de caboverdianização já com larga tradição na moderna literatura cabo-verdiana” (1993: Prefácio).

Esta nova linguagem é “puramente artificiosa e puramente literária, porque não corresponde a uma qualquer fala existente na realidade concreta do cabo-verdiano” (Hopffer. 2003: 235). Os cabo-verdianos que utilizam o português, como meio de comunicação, fazem-no de uma forma vernácula, muito normativa e sem vestígios de qualquer contaminação, enfim actualizam a língua como se de uma língua estrangeira se tratasse, pois oralmente não lhe fazem qualquer alteração.

Pelo exposto sobre a problemática linguística em Cabo Verde, podemos afirmar de forma inolvidável que, se a LCV é a essência “do mundo que o mulato criou”, a LP é segundo uma frase emblemática de Amílcar Cabral “o melhor que os portugueses nos deixaram”. Na verdade as duas línguas constituem, assim, não só instrumento e suporte de desenvolvimento, como também elementos fundamentais do património, do ser e do estar cabo-verdianos. Para Hopffer as duas línguas contribuem “para nos tornarmos cada vez mais nós próprios e universais” (2004: 3).

II Capítulo **Como olhamos «azilha»**

1. Panorâmica metodológica da investigação

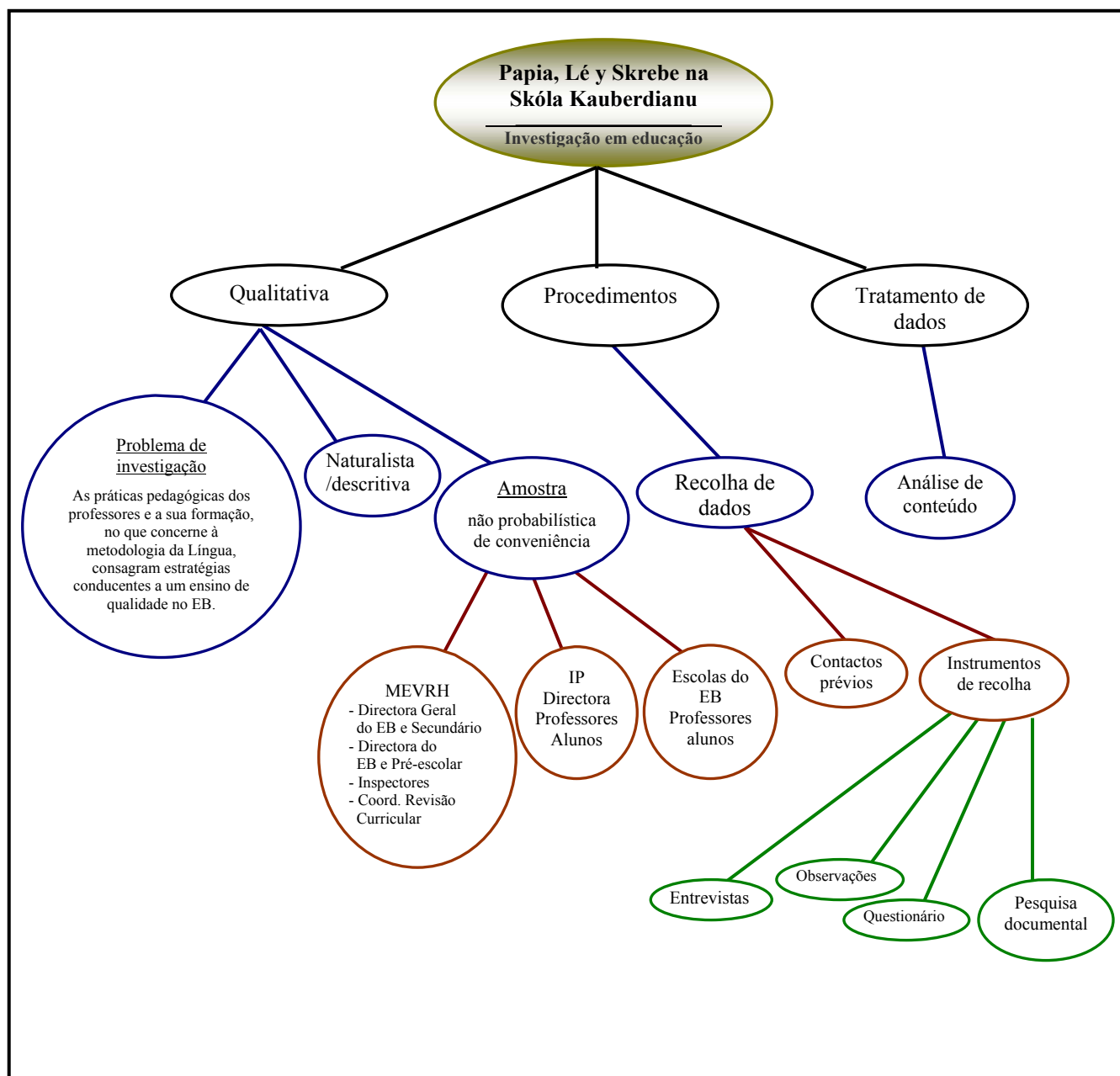


Figura 5 – Mapa conceitual para a natureza e estrutura do conhecimento produzido em “Como olhamos «azilha»”

1.1. Natureza do trabalho

Investigação em educação

Ao iniciarmos este trabalho, tivemos em consideração que “a Educação como actividade humana constitui-se como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia. Neste registo, as Ciências da Educação são entendidas como o resultado da interpenetração e entrelaçamento destes múltiplos discursos científicos, por vezes convergentes, por vezes ignorando-se mutuamente, por vezes antagónicos. (Afonso, N. 2006: 11).

Contudo, não ignoramos que o desenvolvimento de uma investigação em educação, no momento actual, radica num processo de crescente autonomização científica através da construção de objectos de estudo compósitos, específicos e originais, não deixando todavia de reflectir as matrizes das diversas ciências. Especificamente, parece-nos que a investigação em Educação caracteriza-se por um certo sincretismo na abordagem da realidade educativa, que não é redutível a cada uma das tradições científicas das diversas ciências.

Dada a sua complexidade, a investigação sobre a Educação tem sido orientada segundo diversos paradigmas⁴⁶. O paradigma interpretativo, no qual nos situamos, pretende, segundo A. Barbosa (1999), desenvolver um conhecimento que aceita a realidade como dinâmica, múltipla e holística. A investigação em educação concretiza, portanto, a produção de conhecimento sobre uma realidade social específica: a acção e os contextos educativos.

Concretamente, este estudo centra-se no ensino/aprendizagem da LP, nos processos de pensamento quer de alunos, quer de professores, nas metodologias e práticas da sala de aula e ainda reflecte sobre a formação de professores. Pretendemos construir um processo de investigação em função de conhecimentos por nós já adquiridos tanto com a nossa prática, enquanto docentes, como também em trabalhos efectuados anteriormente no contexto cabo-verdiano. Podemos afirmar que esta intenção condicionou a escolha do tema da investigação

⁴⁶ Simas esclarece que “o próprio termo paradigma é utilizado de várias maneiras para fundamentar os diversos princípios subjacentes a determinada investigação. Para alguns autores os paradigmas são «maneiras de pensar» enquanto para outros são modelos” (1996: 110).

e subseqüentemente a definição do nosso problema de estudo e das questões de investigação, que resultaram da reconstrução conceptual do problema das fragilidades na aprendizagem de LP dos alunos do 1º ciclo do EB, em Cabo Verde.

Esta investigação, como qualquer outra que se centre na educação, pode definir-se “como uma pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos de valor e decisões em educação com o objectivo de melhorar a acção educativa. (Bassey. 2002: 109).

Investigação qualitativa

Qualquer que seja a investigação que se realize, o principal objectivo é a produção de conhecimento sobre a realidade. O modo de o conseguir difere consoante o paradigma de abordagem, o qual pode ser de índole quantitativa ou qualitativa.

Segundo N. Afonso (2006) o debate tradicional entre os defensores de cada uma destas abordagens está frequentemente centrado na questão da objectividade versus subjectividade. O paradigma quantitativo pressupõe-se objectivo, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados em linguagem matemática analítica e estatística. Já a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social, usa procedimentos empíricos, com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. As abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objectividade.

A dualidade objectivo versus subjectivo deixou de ter grande importância na investigação educacional a partir do momento em que se sentiu a necessidade de perceber os comos e os porquês, pois apenas a constatação da existência dos acontecimentos, trazida através dos resultados dos estudos, não era considerada suficiente para os poder explicar.

Devido ao papel fundamental que o investigador tem neste tipo de estudos, um dos grandes problemas colocados à investigação qualitativa é o da validade das suas análises e interpretações. Existem, no entanto, algumas formas de contornar o problema, uma delas é usar múltiplos instrumentos de recolha de dados. No caso do nosso estudo, efectuámos entrevistas a diversos actores, observações, questionários, desenhos e textos produzidos por

crianças. Outra forma é proceder à validação das conclusões, o que devido às características do presente trabalho se tornou inviável, pois prolongaria a nossa permanência em Cabo Verde.

Outro problema com que se depara este tipo de investigação é o da fidedignidade dos registos. Para evitar essa dificuldade, utilizámos registos áudio para todas as entrevistas e criámos instrumentos de recolha, que são explicitados no ponto seguinte.

Neste tipo de investigação devemos tentar “que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem” (Carmo e Ferreira. 1998: 181), pois pode interessar dar uma imagem da Educação diferente da que realmente existe.

Em síntese: Carmo e Ferreira esclarecem que “o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo” (1998: 177). A investigação qualitativa é descritiva e a descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos.

1.2. Modelo do estudo

Opção investigativa

A opção sobre o tipo de estudo foi condicionada pela natureza do problema da investigação e das questões com ele relacionadas. Por sua vez, a formulação do problema e a definição do plano desta investigação tiveram em consideração uma recolha de dados e uma análise de informações racional, tendo em vista a economia de esforços, recursos financeiros e tempo.

Na assunção dos pressupostos anteriores optámos por um estudo naturalista, o qual se caracteriza pela “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, N. 2006: 43). Dentro dos estudos naturalistas, a nossa investigação pertence ao tipo de estudos descritivos.

Nos estudos descritivos procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante, isto é “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar ou responder a questões que lhe dizem respeito” (Carmo e Ferreira. 1998: 213). Os dados desta investigação descritiva foram recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas e recorrendo a observações de situações reais e ainda a análise de documentos pessoais.

Dentro dos estudos naturalistas descritivos, optámos pela metodologia qualitativa, por considerarmos ser esta que melhor se adapta aos objectivos do nosso trabalho, uma vez que pretendemos estudar vários grupos de sujeitos em diversos contextos. A multiplicação dos contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de conclusões e as consequentes generalizações mais sólidas.

Construção da investigação

A concepção e execução deste projecto de investigação percorreu diversas fases que se interligam e se sucedem lógica e cronologicamente, embora com frequentes sobreposições resultantes da própria dinâmica do processo.

A **primeira etapa** do percurso de construção deste estudo foi a mobilização da nossa experiência e vivência pessoal, enquanto docentes, para o trabalho de identificação do problema de investigação, de prospecção de pistas para a elaboração de questões, para a pesquisa de contextos organizacionais onde foi desenvolvido o trabalho empírico e para a localização de fontes e informantes. A par destes conhecimentos já adquiridos, registamos também algum distanciamento ao contexto específico – Cabo Verde – o que nos parece ter permitido um «olhar» eventualmente mais revelador e menos contaminado pelos pressupostos da cultura organizacional específica ao referido contexto.

Pensamos tal como N. Afonso (2006) que as tentativas mais ou menos ingénuas de «neutralização» da pessoa do investigador, em nome da objectividade da investigação, acabam muitas vezes por redundar numa efectiva e involuntária (ou voluntária) mobilização acrítica, implícita, táctica e não assumida dos pressupostos e valores específicos que enformam o olhar do investigador.

Enfim tentámos, nesta etapa, inventariar e avaliar os nossos adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os escamotearmos como se fossem obstáculos ou limitações.

A **segunda etapa** do projecto consistiu na revisão da literatura, a qual permitiu:

- Estabelecer a história do problema de investigação. Para tal, procedemos a um balanço sobre a pesquisa já realizada, na área da Educação, em Cabo Verde e não encontramos nenhum estudo que contemplasse em triangulação as práticas pedagógicas como subsidiárias das metodologias de ensino, que por sua vez podem ser subsidiárias da formação de professores. No entanto existem alguns trabalhos, realizados nomeadamente pela UNICEF e pelo Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde, que demonstram claramente “um desfasamento substancial entre o nível de preparação pedagógica dos professores e as exigências de uma aprendizagem de qualidade das crianças”. Contudo, estes trabalhos não enfatizam a possibilidade de os programas do Instituto Pedagógico poderem estar pouco relacionados com a realidade do Ensino para o país em causa.

- Fornecer elementos indispensáveis à identificação dos campos teóricos e das linhas de investigação, em função das quais o problema foi reconceptualizado. Assim assentámos, basicamente, nos seguintes campos teóricos: Ambiente sócio-cultural e Educação em Cabo Verde; Ensino da LP em Cabo Verde; Técnicas, estratégias e materiais de ensino; Formação de professores em Cabo Verde.
- Contextualizar metodologicamente a investigação, optar e fundamentar estratégias a privilegiar.

A **terceira etapa** compreendeu a definição do problema, para a qual consideramos os seguintes pressupostos:

- O EBI cabo-verdiano regista elevadas taxas de repetência. Estudos, elaborados pela UNICEF, sobre a qualidade da educação básica referem que “ o ensino dos conteúdos, na maioria das salas observadas, é marcado quase por um ritual em silêncio, pautado pela submissão, e pela sacralização do saber do professor”.
- Os docentes têm pouca formação, existindo ainda no Sistema 30% de professores sem qualquer formação didáctico-pedagógica e manifestam uma descrença na capacidade dos seus alunos para aprenderem, por estes serem oriundos de um meio sócio-cultural pouco estimulante.
- A preparação das crianças para ingressarem no EBI é comprometida pelo deficiente enquadramento e acompanhamento da Educação Pré-Escolar.
- O estudo por nós realizado na dissertação de mestrado, denominado “A Alfabetização em Cabo Verde – Um processo isomórfico sociocultural”

Assim, colocou-se o problema de averiguar **se as práticas pedagógicas dos professores e a sua formação, no que concerne à metodologia da Língua, consagram estratégias conducentes a um ensino de qualidade.**

De acordo com esta questão central, foram delineadas questões de investigação colocadas em dois níveis de análise:

- O ensino aprendizagem da LP no EB.
 - Quais as características do currículo do EB de Cabo Verde?
 - Como é operacionalizado o desenvolvimento curricular?
 - Como estão organizadas as salas de aula para potenciar a aprendizagem da LP?
 - Qual a funcionalidade dos materiais didácticos utilizados pelos alunos para o ensino/aprendizagem da LP?
 - Como se processa a estratégia e metodologicamente o ensino/aprendizagem da LP?
 - Como se processa a avaliação em CV?

- A formação de professores.
 - Como é realizada a formação de professores em Cabo Verde?
 - Que modalidades de formação contínua são utilizadas?
 - Quais os aspectos contemplados na formação em LP?
 - Quais as competências dos professores em LP?
 - Quais as principais lacunas do sistema, na formação em LP?

A principal finalidade deste trabalho é relacionar o ensino/aprendizagem da LP no EB com as práticas dos professores, condicionadas pela sua formação, para identificar os aspectos positivos e negativos do sistema e projectar estratégias pedagógicas adequadas a um ensino/aprendizagem de qualidade. Esta finalidade foi segmentada nos seguintes objectivos:

- Averiguar como se processa a prática pedagógica para a promoção de um ensino de qualidade na LP.
- Indagar se a formação de professores concorre para uma prática pedagógica eficiente em LP.
- Analisar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem do EBI no que concerne à metodologia da LP e à formação de professores.

Em síntese, com este trabalho propomo-nos por em evidência que **um ensino de qualidade conducente à aquisição de competências pelos alunos, na área da língua portuguesa, só é operacional se a formação de professores lhes incutir práticas pedagógicas, identitárias e inovadoras.**

Amostra

A amostra para a realização desta investigação pertence ao tipo não probabilístico, foi seleccionada tendo em consideração: alguns critérios que especificamos adiante e que julgamos importantes; e os objectivos do trabalho. Utilizámos, fundamentalmente, uma amostragem de conveniência, isto é, elegemos para a nossa pesquisa a ilha de Santiago por esta congregar o MEVRH, o IP e as escolas do 1º Ciclo, o que evitou as deslocações entre ilhas e foi vantajoso economicamente.

Conhecemos as vantagens dos procedimentos de amostragem probabilística, no entanto, confiamos na opinião de Bryman e Cramer ao considerarem que “diferença entre a

investigação baseada em amostras aleatórias e em amostras de conveniência não é tão grande como se podia julgar” (1993: 129), particularmente em estudos de natureza qualitativa.

A amostragem deste trabalho foi composta em três contextos:

No **Ministério da Educação** inquirimos por entrevista: a Directora-Geral do Ensino Básico e Secundário, por delegação da Ministra da Educação; a Directora do Ensino Básico e Pré-escolar; a Inspeção-Geral de Ensino; e a Coordenadora da Revisão Curricular.

No **IP da Praia** inquirimos por entrevista: O Director do IP; os professores de: Aprendizagem da Língua, Língua e Literatura Cabo-verdiana e Língua I e II. E inquirimos por questionário: os alunos que frequentam o último ano do curso de professores do 1º ciclo do EB. Este grupo é constituído por 49 alunos, 26 a terminarem a formação inicial e 23 a complementarem a sua formação. 16 são do sexo masculino e 33 do sexo feminino. As suas idades oscilam entre os 19 e os 57 anos. A média de idades dos alunos do sexo feminino (32 anos) é mais alta do que a média de idades dos alunos do sexo masculino (26). No quadro 8 apresentamos resumidamente os alunos do IP.

Quadro 8 – Apresentação dos alunos do IP

| | | | |
|---|----|--|----|
| Total de alunos inquiridos por questionário | 49 | n.º de alunos na formação inicial | 26 |
| | | n.º de alunos na formação em exercício | 23 |
| Alunos do sexo masculino | 16 | Média de idades dos alunos do sexo masculino | 26 |
| Alunos do sexo feminino | 33 | Média de idades dos alunos do sexo feminino | 32 |
| Média de idades dos alunos da formação inicial | | | 22 |
| Média de idades dos alunos da formação em exercício | | | 39 |

Nas 3 escolas do EB seleccionámos: 10 professores (o quadro 9 sintetiza as características da amostra) 12 salas de aula e 3 turmas, 1 turma pertencente à escola do Lavadouro, de crianças oriundas de famílias com um nível social médio-alto; 1 turma na escola da Nova Assembleia, onde de uma forma geral as crianças provém de famílias de nível social médio; e 1 turma da escola de Palmarejo, com crianças oriundas de famílias de nível social baixo. Vejamos agora a caracterização de cada uma destas escolas.

Quadro 9 – Caracterização dos professores entrevistados

| Entrevistados | Idade | Sexo | Anos de serviço | Escola | Ano de esc. | Nº de alunos |
|---------------|-------|------|-----------------|--------------|-------------|--------------|
| A | 28 | M | 6 | N Assembleia | 4º | 28 |
| B | 27 | F | 6 | Palmarejo | 1º | 31 |
| C | 35 | F | 14 | Palmarejo | 3 | 30 |
| D | 34 | F | 12 | N Assembleia | 1º | 30 |
| E | 32 | F | 10 | N Assembleia | 2º | 29 |
| F | 57 | F | 33 | Palmarejo | 2º | 30 |
| G | 54 | F | 32 | Lavadouro | 4º | 35 |
| H | 45 | F | 45 | N Assembleia | 1º | 30 |
| I | 31 | F | 10 | Lavadouro | 3º | 36 |
| J | 46 | F | 21 | Lavadouro | 3º | 33 |

Caracterização da escola do EBI Lavadouro⁴⁷

Situação: a escola do Lavadouro (ver anexo 4), Pólo nº 11, situa-se na rampa do Liceu Domingos Ramos, numa área que antigamente fazia parte do monte Agarro, entre a escola do S.O.S e o Liceu. Está ladeada à esquerda por uma estrada que desce do Liceu Domingos Ramos, em direcção ao Paiol e Lém Ferreira e à direita pela estrada que liga Fazenda ao Plateau.

Denomina-se Escola do Lavadouro porque antigamente neste local existia um lavadouro público. Segundo dados fornecidos pelo gestor do pólo a escola foi fundada há cerca de 30 anos.

Caracterização do espaço físico: globalmente o estado de conservação do edifício é bom. Esta escola é constituída por três blocos de dois pisos cada um. Tem 11 salas de aula, uma sala de expressões, uma sala de informática, a biblioteca (que está equipada com vários materiais didácticos mas não está em funcionamento), os serviços administrativos, cantina, cozinha, armazém para arrumos, quatro casas de banho, e um pequeno horto escolar.

Não há área desportiva por isso as aulas de Expressão Físico Motora são desenvolvidas no pátio da escola.

⁴⁷ Nesta escola não nos foi possível obter dados sobre as habilitações dos professores para a docência.

Caracterização das turmas: a escola é frequentada por crianças oriundas de quase todos os bairros da capital. O seu nível sócio-económico é médio-alto, os pais revelam algum conforto económico e um nível cultural elevado.

Neste ano lectivo frequentam a escola 745 alunos distribuídos pelas 3 fases de escolaridade do EBI, desde o 1º ao 6º ano. A faixa etária que frequenta a escola varia conforme a fase em que estão matriculados. Estão em funcionamento 22 turmas, 11 no turno da manhã e 11 no turno da tarde. As turmas são muito numerosas com uma média de 40 alunos por turma. De uma forma geral os alunos são assíduos e pontuais.

Gestão escolar: a idade dos professores varia entre os 27 e 53 anos, com predominância do sexo feminino. O tempo de serviço dos docentes é superior a 5 anos. A orgânica da gestão sintetiza-se no quadro seguinte.

Quadro 10 – Gestão da escola do Lavadouro

| | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| Direcção da escola | Gestor de Pólo |
| | Gestora adjunta |
| | Responsável pela cantina |
| | 2 ajudantes administrativas |
| Membros do Conselho do Pólo | Gestor de pólo |
| | Gestora adjunta |
| | 6 professores |
| Representantes do Núcleo Pedagógico | 6 Professores |
| Comissão de Pais | 4 elementos |

Caracterização da escola do EBI Nova Assembleia

Situação: a escola da Nova Assembleia (ver anexo 5), Pólo nº 14, situa-se no bairro da Achada de Santo António, num dos maiores bairros da capital, numa zona privilegiada pois ao seu redor encontram-se algumas casas comerciais, Bancos, Serviços e a Assembleia Nacional.

A situação da escola constitui uma mais valia no que respeita à mobilização de meios, oportunidades e recursos para desenvolver actividades escolares. No entanto é preciso reter que esta zona é bastante frequentada por delinquentes e por isso a escola é sujeita, frequentemente, a actos de vandalismos e roubos.

Caracterização do espaço físico: é uma escola da rede pública, constituída por 8 salas de aula, um espaço destinado a actividades culturais e recreativas, uma placa desportiva, 6 compartimentos destinados aos serviços administrativos, um armazém/despensa, cozinha, quatro casas de banho e um horto escolar. Globalmente o estado de conservação do edifício é bom.

A área envolvente possui alguns espaços verdes e algumas paredes do edifício têm pinturas alusivas a temas inscritos na área das Ciências Integradas. O espaço escolar está vedado para garantir maior segurança. O acesso é feito por duas entradas.

Caracterização das turmas: a escola é frequentada por crianças oriundas do bairro da Achada de Sto António, Cubom, Brasil e Meio da Achada.

Há na escola alguns alunos provenientes de famílias com um nível social bastante elevado, mas a maior parte são crianças oriundas de famílias de um nível socioeconómico médio e também algumas carenciadas.

A população escolar é de 533 alunos distribuídos pelos 6 anos de escolaridade. Estão em funcionamento 16 turmas.

Qualificação profissional do corpo docente: o quadro 11 mostra as habilitações dos professores desta escola para a docência.

Quadro 11 – Formação dos docentes da escola da Nova Assembleia

| Formação para a docência | 2005/2006 |
|---------------------------------|------------------|
| Instituto Pedagógico | 11 |
| Magistério Primário + 2ª fase | 5 |
| 2ª fase FEPROF | 1 |
| 1ª fase FEPROF | 1 |
| Total | 18 |

Gestão escolar: a gestão administrativa e pedagógica sintetiza-se no quadro abaixo.

Quadro 12 – Gestão da escola da Nova Assembleia

| Conselho do Pólo Educativo | Direcção | Núcleo Pedagógico |
|-----------------------------------|------------------------|---|
| 3 elementos do corpo docente | 1 gestor | Professores com qualificação profissional |
| 1 elemento do pessoal n/docente | 1 substituto do gestor | 1 Coordenador Pedagógico |
| 3 elementos dos pais/enc.educação | 1 secretário | |

Caracterização da escola do EBI de Palmarejo

Situação: a escola do Palmarejo (ver anexo 6) fica situada na Cidade da Praia, numa zona residencial a cerca de três quilómetros do Plateau. A escola recebe alunos de zonas afastadas que têm de atravessar uma estrada, com algum movimento rodoviário, que não tem sinalização adequada para garantir a segurança das crianças, já que a maioria se desloca a pé.

A segurança da escola é garantida pelos funcionários da secretaria durante o dia, e por um guarda-nocturno à noite. Aos fins-de-semana há um guarda permanente.

Caracterização do espaço físico: é uma escola da rede pública constituída por 12 salas de aula, uma sala onde funciona a secretaria, uma biblioteca onde estão também os computadores, uma cozinha com algum equipamento onde se confeccionam as refeições para as crianças., mas como não há refeitório a refeição quente é servida nas salas de aula. Tem ainda um espaço para a prática desportiva, um horto escolar, e quatro casas de banho com água canalizada e um grande pátio para o recreio. Esta escola foi construída em 1993 com apoio da FNUAP, globalmente o estado de conservação do edifício é bom.

Caracterização das turmas: a escola recebe essencialmente alunos pertencentes a famílias com um nível socioeconómico baixo, havendo mesmo crianças bastante carenciadas. As crianças são oriundas das seguintes zonas: Casa Lata, Tira Chapéu e Fonton.

A escola funciona em regime duplo com uma população escolar é de 839 alunos distribuídos pelos 6 anos de escolaridade. De manhã a frequência é de 388 alunos e de tarde 451 alunos.

Qualificação profissional do corpo docente: as habilitações do pessoal docente encontram-se discriminadas no quadro abaixo.

Quadro 13 – Formação dos docentes da escola de Palmarejo

| Formação/Habilitações literárias | 2006/2007 |
|---|------------------|
| Instituto Pedagógico | 21 |
| Magistério Primário + 2ª fase | 3 |
| 1ª fase FEPROF | 3 |
| Licenciatura | 1 |
| EHPE+1ª fase FEPROF | 2 |
| Inferior ao 12º ano | 1 |
| Total | 31 |

Gestão administrativa e pedagógica: a escola é dirigida por um gestor, e quatro professores adjuntos. Há ainda o Conselho de Pólo, o Núcleo Pedagógico, e uma equipa de Coordenação Pedagógica.

1.3. Procedimentos de investigação

Como já referimos, a recolha de dados decorreu em Cabo Verde, mais propriamente na ilha de Santiago. Escolhemos este universo porque já realizámos, anteriormente, duas investigações neste país e também por termos alguns conhecimentos exploratórios sobre a problemática que queríamos aprofundar.

No terreno começámos por efectuar alguns contactos prévios, informais, tais como:

- Reunião preliminar com o Director de Gabinete do Ministro da Cultura, Dr. Benvindo Tavares, interlocutor no terreno para esta tese. Nesta reunião, foi feita uma apresentação detalhada do trabalho, para a definição de orientações, estratégias e facilitação de contactos.
- Apresentação de cumprimentos ao Adido Cultural Português. Neste contexto informal, foram recolhidos alguns dados exploratórios, sobre a Educação em CV e sobre a interacção desenvolvida entre Centro Cultural Português, as escolas do EB e o Instituto Pedagógico. Foi também exposto o estado do trabalho desenvolvido a nível editorial, em especial no que concerne à literatura para a infância.
- Contacto com o Dr. Alberto Borges, Director de Gabinete da Ministra da Educação, para se proceder à marcação de uma entrevista com a Ministra e se aceder a alguma legislação em vigor.
- Encontro com a Presidente do Instituto Pedagógico, no qual foi apresentado o estudo e solicitada autorização para a pesquisa naquela instituição.

Entrevistámos professores do EB e do IP e informantes especializados, pertencentes ao Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Realizámos observações a salas de aulas e a práticas pedagógicas em LP. Inquirimos, por questionário, alunos do último ano do curso de professores do 1º ciclo do IP. Os alunos das escolas do EB em estudo produziram textos e desenhos.

Embora tivéssemos feito uma previsão exaustiva do estudo a efectuar, surgiu também a oportunidade de conhecermos outros aspectos, que não estavam previstos, nomeadamente, no que concerne à reforma curricular em curso, à inspecção-geral de ensino, a materiais escritos facultados pelo Instituto Pedagógico, e à formação contínua de professores “Pró-

crescer”, apoiada pela cooperação alemã. Todos estes contributos concorreram para alargar e tornar mais exacto o conhecimento das metodologias e didácticas de ensino/aprendizagem utilizadas em Cabo Verde.

Foi também recolhida, no terreno, documentação imprescindível para o estudo como: suportes legislativos, dados estatísticos, cantigas, lengalengas, jogos...

Na recolha de dados existiu um cuidado particular para que esta se realizasse de forma cuidada e adequada de maneira a podermos reunir um volume e uma variedade suficiente de provas para fazermos triangulações, resultantes da articulação de todos os dados recolhidos e assim podermos confirmar as informações recolhidas. Tal como Carmo e Ferreira referem “para assegurar a validade de qualquer previsão torna-se necessário fazer o cruzamento com os resultados obtidos por várias técnicas” (1998: 259).

1.3.1 Instrumentos de recolha de dados

Entrevistas: fundamentação, objectivos e procedimentos

A utilização da entrevista permite ao investigador captar informações mais rapidamente e compreender o que pensam os informantes sobre os assuntos. N. Afonso referencia que a entrevista “consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação face a face” (2006: 97). Estes encontros são dirigidos para a compreensão das perspectivas que os informantes têm a respeito das suas vidas, experiências e situações, expressas pelas suas próprias palavras. Em nosso entender, as entrevistas favorecem a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos entrevistados.

Para este trabalho realizámos dez entrevistas a professores do 1º ciclo do EBI. No IP entrevistámos a Directora, a professora de Aprendizagem da Língua, a professora de Língua e Cultura Cabo-verdiana e a professora de Língua I e II; no MEVRH entrevistámos a Directora Geral do Ensino Básico e Secundário, por delegação da Ministra da Educação, a Directora do Ensino Básico e Pré-escolar, a Inspeção-Geral de Ensino e ainda a Coordenadora da Revisão Curricular.

Optou-se por esta multiplicidade de entrevistas para garantir a heterogeneidade do contexto, que estamos a estudar, e assim salvaguardar as variações existentes. Neste sentido “torna-se obrigatório, numa pesquisa que utilize entrevistas, interrogar os sujeitos cujas opiniões sejam heterogêneas, reportando-se a um leque variado de situações” (Guerra, I. 2006: 41).

Quadro 14 – Objectivos das entrevistas

| Entrevistados | Objectivos |
|--|--|
| Professores do 1º ciclo do EB | Compreender a operacionalização do currículo a nível escolar. Averiguar como se processa a operacionalização do currículo a nível da turma. Indagar como é realizado o desenvolvimento curricular a nível da LP. Conhecer as características da avaliação em CV. Saber como é operacionalizada a avaliação na escola/turma. Pesquisar sobre o processo de avaliação em LP. Recolher informações sobre a formação dos professores. Perceber o entendimento dos professores sobre a sua formação. Conhecer como se processa a formação em LP. |
| Directora do IP | Recolher informações sobre a formação inicial. Indagar como é realizado o desenvolvimento curricular da formação inicial. Pesquisar sobre a formação inicial em LP. Recolher informações sobre a formação contínua. Perceber qual a intervenção dos professores no processo formativo. Pesquisar dados sobre a formação em LP. |
| Professores do IP de: Aprendizagem da Língua; Língua e Literatura Cabo-verdiana e Língua I e II. | Recolher informações sobre a organização curricular da formação em LP. Pesquisar sobre as práticas de ensino. Conhecer as competências dos alunos no final do curso. Compreender as dificuldades para o desenvolvimento curricular de LP. |
| Directora Geral do Ensino Básico e Secundário | Conhecer as concepções da Administração Central sobre o currículo CV. Indagar como é realizado o desenvolvimento curricular a nível da escola/turma. Compreender a operacionalização do currículo a nível da LP. Conhecer as características da avaliação em CV. Recolher informações sobre a formação dos professores. Pesquisar dados sobre a formação de professores em LP. Conhecer os aspectos que a Tutela pretende renovar. |
| Directora do Ensino Básico e Pré-Escolar | Conhecer as concepções da Administração Central sobre o currículo CV. Compreender como os futuros professores são preparados para a docência. Indagar como é realizado o desenvolvimento curricular a nível da LP. Conhecer as características da avaliação em CV. Recolher informações sobre a formação dos professores. Conhecer os aspectos a renovar no EB. |
| Inspecção Geral de Ensino | Conhecer as características da avaliação em CV. Saber como é operacionalizada a avaliação na escola/turma. Conhecer aspectos organizativos. |
| Coordenadora da Revisão Curricular | Indagar sobre a adequação da reforma. Conhecer as transformações a contemplar. Perceber a operacionalização do novo currículo. |

As entrevistas são do tipo semi-estruturado, isto é, conduzidas com base em guiões, previamente estabelecidos (ver anexo 7) permitindo, contudo, ao entrevistado alguma maleabilidade para fornecer outros elementos que, em sua opinião, fossem pertinentes. As entrevistas foram elaboradas em função de outras entrevistas por nós efectuadas na ilha de S. Vicente⁴⁸. As substâncias destas entrevistas foram organizadas por objectivos, tal como constam do quadro 14. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões.

Tanto a ordem das questões como a duração estiveram dependentes do decurso da entrevista. Procurámos evitar que a entrevista começasse com perguntas directas, que pudessem inibir o informante, ou lhe fornecesse alguma orientação sobre a resposta.

Organizámos as entrevistas tendo em atenção dois momentos: o início, ou seja a legitimação da entrevista, (durante a qual explicitámos o tempo da entrevista; justificação da escolha do entrevistado; apresentámos a generalidade dos objectivos; motivámos o entrevistado; nalguns casos garantimos o anonimato; e demos uma breve informação sobre a investigação) e o decorrer do diálogo.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados, antes ou depois do horário de serviço. As realizadas aos professores decorreram nas salas de aulas à excepção de duas que se efectuaram na biblioteca da escola. A utilização do gravador torna-se por vezes passível de poder inibir o entrevistado, mas tivemos necessidade de recorrer ao seu uso para captarmos o maior número de informações possível. Assim as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, reproduzindo com exactidão as palavras utilizadas pelo entrevistado. Nalgumas entrevistas ignoraram-se aspectos que considerámos desnecessários ao objecto do estudo. Os protocolos das entrevistas (ver exemplo no anexo 8) foram, depois, sujeitos à análise de conteúdo.

Em relação à posição do investigador, tentámos cumprir certas regras, tais como: não interromper, prestar atenção, estimular a justificação de alguns aspectos, não emitir juízos de valor.

Observação: fundamentação, objectivos e procedimentos

“Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre

⁴⁸ Estas entrevistas foram efectuadas em 1997, para a realização de uma dissertação de mestrado.

a realidade em questão” (Carmo e Ferreira, 1998: 97). N. Afonso acrescenta que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (2006: 91).

Para este trabalho foram programadas quinze observações. Doze para a organização das salas de aula e três para as processologias didáticas de Língua Portuguesa. Estas observações obedeceram a um critério de uma certa progressão e sequencialidade e tiveram os seguintes objectivos:

- Investigar como se processa o ensino/aprendizagem da LP.
- Conhecer e avaliar as estratégias utilizadas para o ensino/aprendizagem da LP.
- Conhecer e compreender o cenário pedagógico.
- Inventariar os materiais e as dinâmicas produzidas para o ensino da LP.

Em função destes objectivos, utilizaram-se observações semi-estruturadas para as quais, previamente, concebemos grelhas (ver anexo 9). Nelas inventariámos itens que considerámos relevantes para a realização de inferências sobre as estratégias pedagógicas e os meios de ensino utilizados (ver exemplos de grelhas de observação preenchidas no anexo 10). Esta informação pré-formatada foi complementada com notas de campo que são um registo geralmente utilizada na observação não estruturada. As notas de campo tiveram um carácter prospectivo e reflexivo no que respeita à condução da estratégia da investigação.

A observação de situações de sala de aula é bastante complexa e por conseguinte, não é fácil o seu registo pormenorizado. Para minimizar esta dificuldade, recorremos a outros instrumentos de observação, nomeadamente, à fotografia. Os registos fotográficos constituíram um óptimo auxiliar de memória, para o esclarecimento de qualquer dúvida acerca do que se passou na aula. Deste modo, foi possível conjugar a observação objectiva, feita por instrumentos mecânicos, com a observação não participante feita por nós.

As turmas a serem observadas surgiram de acordo com as oportunidades de tempo que foram encontradas entre os professores entrevistados. O calendário das observações foi elaborado de acordo com os professores das turmas, de modo a perturbarmos o menos possível o funcionamento normal das aulas.

Para a realização das observações, tivemos sempre a preocupação de chegar às escolas com antecedência suficiente para contactarmos informalmente os professores das turmas a observar. Os professores das turmas observadas foram muito colaboradores, permitindo que nos sentíssemos à vontade e tivéssemos a consciência de que a nossa presença era desejada. No final de cada observação, tivemos sempre uma conversa com o professor a fim de esclarecermos algumas dúvidas provenientes da observação.

Em síntese: realizámos observações não participantes. Na realidade, as nossas observações foram de não interferência e de não participação porque fomos apenas observadores aceites.

Questionário: fundamentação, objectivos e procedimentos

“Os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito. Na construção de questionários, o objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos” (Afonso, N. 2006: 101).

Embora o questionário seja um elemento mais coadunado com a investigação quantitativa, no caso deste estudo é utilizado como fonte complementar da recolha de dados.

O questionário utilizado neste trabalho é, fundamentalmente, do tipo fechado, ou seja, tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com os outros instrumentos de recolha de dados. “Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado, a aplicação deste tipo de questionários pode não ser vantajosa, pois facilita a resposta a um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão. Os questionários fechados são bastante objectivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado” (Amaro e outros. 2004: 9). No entanto, neste questionário, foram formuladas três questões de resposta aberta, (pergunta 8, 10 e 12) por se pretender uma resposta de opinião pessoal.

A construção do questionário desenvolveu-se a partir da identificação das questões de pesquisa. Na planificação do questionário, exige-se o máximo de atenção, porque não há momentos para o esclarecimento de dúvidas. O sistema das perguntas deve ser bem

organizado. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa e devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o **princípio da clareza** (devem ser claras, concisas e unívocas), **princípio da coerência** (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e **princípio da neutralidade** (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor). Tivemos ainda em atenção que um inquérito deve configurar-se de forma lógica para quem responde.

Normalmente, um questionário tem perguntas de identificação, perguntas de informação, perguntas de descanso e perguntas de controlo. Por sua vez o número de perguntas deve ser adequado à pesquisa. Os objectivos deste questionário foram os seguintes:

- Conhecer as concepções dos estudantes sobre o desenvolvimento curricular do IP.
- Recolher informações sobre o currículo.
- Pesquisar sobre o currículo de LP.
- Avaliar os conhecimentos adquiridos na formação.
- Avaliar os conhecimentos adquiridos em LP.
- Apreciar a eficácia da formação inicial.
- Qualificar a formação inicial.

Em primeiro lugar, elaborámos um pré-questionário que foi aplicado a três alunos do IP do Mindelo. Estes questionários foram enviados por correio electrónico e tiveram como objectivo identificar questões que necessitavam de ser reformuladas, com respostas de duplo sentido, demasiado longas ou contendo termos pouco precisos.

Após a aplicação do pré questionário foram feitas algumas alterações, tais como:

- a nível do vocabulário, substituindo algumas palavras por sinónimos curtos, com a finalidade de esclarecer alguns termos, para um melhor entendimento por parte dos inquiridos;
- introdução de uma questão, de modo a complementar uma questão já existente.

Redigiu-se, então, o questionário definitivo (ver anexo 11) que foi aplicado aos quarenta e oito alunos, finalistas do IP da Cidade da Praia, do Curso de Professores do Ensino Básico (ver, no anexo 12, exemplos de questionários preenchidos). Este questionário

foi aplicado directamente por nós na aula de Língua Portuguesa II, leccionada pela professora Ana Eunice Araújo.

Pesquisa documental: fundamentação, objectivos e procedimentos

“A pesquisa documental consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, N. 2006: 88).

Uma das vantagens desta técnica, segundo vários autores, reside no facto de ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, os dados são obtidos sem o envolvimento directo dos sujeitos investigados e assim evita problemas causados pela presença do investigador.

Na pesquisa documental, também denominada de arquivista, efectuada para este estudo foram utilizados dois tipos de documentos: os oficiais e os pessoais.

Documentos Oficiais

Os documentos oficiais foram recolhidos principalmente em duas instâncias:

- No MEVRH facultaram-nos despachos, leis e alguma documentação sobre o projecto de formação Pró-Crescer.
- No IP fotocopiamos programas do EB e programas das disciplinas em estudo.

Com estes documentos pretendemos ter acesso à perspectiva oficial dos temas em estudo, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), por vezes é um pouco irrealista uma vez que o que está legislado nem sempre é operacionalizado na prática. Pensamos, contudo, que os dados colhidos nestes documentos oficiais ajudam a traçar um retrato verdadeiro da problemática em estudo. A recolha destes documentos tem os seguintes objectivos:

- Conhecer como se processa o desenvolvimento curricular.
- Saber como é proposta a aprendizagem da LP.
- Averiguar quais as metodologias e conteúdos enfatizados na formação de professores.

Documentos pessoais

Os documentos pessoais compreendem 20 desenhos (ver, no anexo 13, exemplos de desenhos de crianças) e vinte textos realizados (ver no anexo 14 exemplos de textos de crianças) por crianças do 4º ano de escolaridade. Segundo A. Estrela (1994), o critério para chamar a estes materiais, documentos pessoais é que são auto-reveladores da visão que o aluno tem das suas experiências.

Ao utilizarmos estes documentos, pressupomos que tanto o desenho como a produção escrita, são formas de a criança expressar criativamente a percepção que tem dos ambientes em que está inserida. A este propósito, Goldberg (2004) refere que tanto o desenho como os escritos podem emergir como uma actividade molar⁴⁹ que faz o elo de representações das relações e de outras vivências significativas entre as pessoas e os seus ambientes.

Goldberg e outros (2005) são da opinião que o desenho e o texto escrito são importantes meios de comunicação e representação, pois a partir dele a criança expressa e reflecte sobre as suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas.

Na verdade, estas expressões gráficas são interpretações que criam relações, constroem símbolos e revelam conceitos. O interesse deste tipo de documentos reside, segundo Carmo e Ferreira (1998), sobretudo em dois aspectos:

- Poder extrair-se informação única, que ajuda a entender certas facetas da realidade social.
- Possibilitar o conhecimento de certos acontecimentos ou processos, contados pelos próprios protagonistas com as suas palavras e estilo.

O tema do desenho proposto às crianças para esta investigação foi “A minha sala de aula” e a sua realização teve os seguintes objectivos:

- Compreender a percepção das crianças sobre a organização do espaço pedagógico.
- Conhecer a significação que as crianças atribuem aos objectos e aos materiais utilizados na acção pedagógica.

Primeiramente, verificámos qual era a expressão habitual da turma em termos de desenho, para tal folheámos os seus cadernos. Isto porque A. Estrela (1994) é de opinião que

⁴⁹ “Uma actividade molar é um comportamento contínuo com movimento ou tensão próprios, percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção”(Bronfenbrenner. 1996: 59).

certos professores orientam, de forma bastante limitativa, a expressão gráfica dos seus alunos, levando-os a representações estereotipadas do real.

De seguida, a professora da turma apresentou o tema do desenho e explicou na globalidade o que se pretendia. Colocámos à disposição das crianças folhas de papel A4, bem como lápis e marcadores de cores variadas.

À medida que os alunos iam terminando os seus desenhos, colocámos-lhes individualmente algumas questões de modo a esclarecermos alguns elementos constituintes do desenho e escrevemos a lápis sobre este exactamente o que o aluno disse.

Por sua vez o texto teve como tema: “Um dia na escola” e com ele pretendemos:

- Colher informações sobre modelos de ensino aprendizagem.
- Conhecer e avaliar as estratégias/técnicas utilizadas para o ensino/aprendizagem.

Tal como para o desenho, a professora apresentou o tema e deu algumas explicações que lhe foram solicitadas. As crianças escreveram livremente sobre folhas A4 pautadas. Alguns alunos chamaram a professora para pedirem esclarecimentos sobre aspectos ortográficos. No quadro seguinte apresentamos de uma forma condensada os instrumentos utilizados na pesquisa de dados para esta investigação.

Quadro 15 – Síntese dos instrumentos utilizados na pesquisa

| | |
|----------------------|--|
| Entrevistas | Directora Geral do Ensino Básico Secundário. Directora do Ensino Básico e Pré-escolar. Inspeção-Geral de Ensino Coordenadora da Revisão Curricular Directora do Instituto Pedagógico Prof. do IP de Língua e Literatura Cabo-verdiana Prof. do IP de Aprendizagem de Língua. Prof. do IP de Língua II. 10 Professores do EBI das escolas em estudo. |
| Questionários | 49 Alunos do IP, do último ano do curso de professores do EBI |
| Observação | 12 salas de aula 3 aulas de LP |
| Desenhos | 20 ⁵⁰ subordinados ao tema “A minha sala de aula. |
| Textos | 20 com o seguinte tema: “Um dia na escola” |

⁵⁰ É de referir que dois dos desenhos não foram analisados uma vez que os alunos desenharam o edifício da escola e o logradouro.

1.4. Tratamento de dados

1.4.1 - *Análise de conteúdo*

Neste trabalho, recorreremos à análise de conteúdo para o tratamento da informação recolhida. A análise de conteúdo utiliza-se em vários ramos das ciências sociais e humanas. A sua definição tem evoluído ao longo do tempo, privilegiando na sua abordagem, ora o conteúdo manifesto na informação, ora a procura da inferência.

Para Vala (1986) a análise de conteúdo tem por finalidade efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Desta forma, a análise de conteúdo é utilizada como uma técnica, que pode ser aplicada a diferentes métodos e a diversos níveis de investigação.

I. Guerra define análise de conteúdo partindo do “pressuposto que é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (2006: 62).

A análise de conteúdo, segundo Carmo e Ferreira (1998), compreende várias etapas. Primeiro são definidos os objectivos da investigação e um quadro teórico de referencia. Depois procede-se à constituição de um *corpus*.

Decorrente do *corpus* existente, definem-se as categorias em função das quais o conteúdo é classificado. I. Guerra define categoria como “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso. O sentido da identificação da categoria deve ser bem explícito” (2006: 80).

O desenvolvimento de categorias de significação “resulta da interacção entre os eixos de análise que presidem à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos. O

investigador vai, assim, construindo uma lista de categorias internamente consistentes mas distintas umas das outras” (Afonso, N. 2006: 121).

Carmo e Ferreira (1998) consideram que a escolha de categorias é fundamental na análise de conteúdo e que estas devem possuir as seguintes características:

- Exaustivas: o que significa que todo o conteúdo que se decidiu classificar, deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas.
- Exclusivas: os mesmos elementos devem pertencer a uma e não a várias categorias.
- Objectivas: as características de cada categoria devem ser explicitadas sem ambiguidade e de forma suficientemente clara.
- Pertinentes: devem manter uma estreita ligação com os objectivos e com o conteúdo que está a ser classificado.

Neste estudo, o *corpus*, ou seja o conjunto dos documentos recolhidos para proceder posteriormente à análise de conteúdo, é formado, como já foi referido, pelas entrevistas aos professores, entrevistas aos professores do IP, entrevistas a diferentes especialistas, questionários aos alunos do último ano do curso de professores do EB, observações de aulas e de salas de aula, desenhos e textos de crianças.

Todas as entrevistas foram transcritas, reproduzindo com exactidão as palavras utilizadas pelo entrevistado, embora ignorássemos aspectos que considerámos desnecessários ao objecto de estudo. Fizemos a leitura repetida de todos os textos para nos familiarizarmos com a informação recolhida, ganhando alguma competência em gerir o volume de informação. Progressivamente, aprofundámos o conhecimento sobre o material empírico, fomos retendo na memória os actores, as situações, incidentes críticos, citações, frases carregadas de significado, isto é, produzindo categorias e subcategorias que foram definidas à posteriori do trabalho de campo.

Apresentamos, em seguida, os blocos fundamentais de análise e a justificação das respectivas categorias, tendo em consideração as subcategorias. É evidente que a consolidação desta lista de categorias passa pela sua organização numa hierarquia, na medida em que as categorias vão sendo conceptualizadas com diversos níveis de abrangência e especificidade que estão patentes nas subcategorias. Assim, configuram-se as seguintes categorias distribuídas por três blocos:

Bloco A: Desenvolvimento curricular para o ensino/aprendizagem da LP

1ª Categoria: *Currículo*. Centra-se nesta categoria a opinião dos inquiridos sobre constituição, organização e caracterização do currículo cabo-verdiano. Nomeadamente sobre a caracterização, os dados seleccionados relacionam-se com a qualidade, coerência e eficiência do currículo.

2ª Categoria: *Operacionalização do currículo*. Nesta categoria estão expressas as declarações dos inquiridos no que respeita às formas de flexibilização curricular, aos tipos de documentos que produzem para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, assim como os suportes técnico/estratégicos que utilizam na prática pedagógica.

Bloco B: Espaço pedagógico

1ª Categoria: *Organização da sala de aula*. Fazem parte desta categoria todos os elementos que se referem à disposição das mesas na sala de aula, às áreas de trabalho e aos instrumentos organizativos.

2ª Categoria: *Materiais de ensino*. Esta categoria é composta pelas subcategorias relativas aos materiais pedagógicos colectivos e individuais.

Bloco C: O ensino/aprendizagem de LP

1ª Categoria: *Ensino da escrita e da leitura*. Agrupam-se nesta categoria os dados referentes: aos modelos de ensino no geral e aos modelos de ensino de L2, utilizados nas escolas aos conteúdos e actividades de LP abordados na sala de aula e às dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da leitura e escrita.

2ª Categoria: *Técnicas e estratégias*. Pertencem a esta categoria todos os elementos que nos possam esclarecer sobre a utilização diversificada de estratégias.

Bloco D: A avaliação dos alunos do EBI

1ª Categoria: *Sistemas de avaliação em Cabo Verde.* Incluem-se aqui as funções e as modalidades da avaliação apontadas pelos inquiridos.

2ª Categoria: *Operacionalização da avaliação na escola/turma.* Selecionámos para esta categoria as respostas dos entrevistados sobre intervenientes, critérios, estratégias e instrumentos de avaliação e ainda a justificação das retenções.

3ª Categoria: *Avaliação em LP.* Incluem-se nesta categoria todos os elementos sobre os aspectos a avaliar, assim como as estratégias e os instrumentos de avaliação específicos de LP.

Bloco E: A formação dos professores para o ensino/aprendizagem da LP

1ª Categoria: *Formação inicial.* Encontram-se, nesta categoria, os elementos referentes ao desenvolvimento desta formação e às atitudes que ela provoca nos formandos. Também fazem parte desta categoria os pareceres dos inquiridos sobre a articulação entre disciplinas e a contextualização dos programas ao sistema educativo, especificamente no que diz respeito ao EBI.

2ª Categoria: *Formação contínua/em exercício.* Esta categoria é constituída pelas subcategorias relacionadas com o desenvolvimento e as modalidades de formação, com especial ênfase para a autoformação.

3ª Categoria: *Formação em LP.* Esta categoria congrega subcategorias que definem e caracterizam a formação ministrada em LP e ainda mostra quais os conhecimentos adquiridos, para os professores diversificarem técnicas/estratégias para a prática pedagógica.

4ª Categoria: *Competências em LP.* Selecionámos para esta categoria as subcategorias respeitantes à proficiência linguística dos professores em LP.

5ª Categoria: *Representação da formação.* Congregam-se aqui as opiniões dos inquiridos sobre as dificuldades sentidas pelos professores e futuros professores na formação para o ensino, assim como os aspectos positivos e negativos da formação e os aspectos do sistema a melhorar.

Bloco F: *A reforma curricular*

1ª Categoria: *Diagnóstico.* Agrupam-se nesta categoria os aspectos positivos e negativos do EBI que na globalidade o caracterizam.

2ª Categoria: *Directrizes.* Constituímos esta categoria com todos os indicadores que nos dão a percepção do desenvolvimento e implantação da reforma em curso no sistema de ensino caboverdiano.

3ª Categoria: *Perspectivas futuras.* Consideram-se nesta categoria todos os indicadores que fazem o prognóstico do EB no que se refere às inovações curriculares, às novas áreas programáticas e à LP na reforma curricular.

Apresentamos em anexos (anexos 15, 16, 17) os quadros de tratamento do *corpus*, onde estão expressos os blocos, as categorias, as subcategorias e os respectivos indicadores.

1.5. Organização e apresentação dos resultados

A pesquisa de campo efectuada em Cabo Verde forneceu-nos dados para indagarmos se as práticas pedagógicas dos professores e a sua formação, no que concerne à metodologia da Língua, consagram estratégias conducentes a um ensino de qualidade.

Nesta investigação, optámos por triangular os dados obtidos nas escolas do EB, no IP e no MEVRH. Segundo Bolívar “a recolha de dados por diferentes técnicas, fontes e momentos, deve ser processada e combinada crítica e reflexivamente para possibilitar um juízo acertado. Esta combinação chama-se tecnicamente triangulação, na medida em que se aglomeram sobre o mesmo objecto três ou mais ângulos de perspectivas, evidências ou metodologias, proporcionando um quadro de referência mais compreensivo” (1999: 109).

Este trabalho é constituído por duas partes. Na primeira fazemos a contextualização do estudo ao país e à educação e formalizamos ainda aspectos gerais dos procedimentos metodológicos da investigação. A segunda parte é constituída por dois capítulos, o primeiro é referente ao ensino aprendizagem da LP no EB em Cabo Verde e o segundo é relativo ao processo formativo dos professores. Cada um destes capítulos está dividido em pontos e cada ponto é constituído por uma parte teórica e outra empírica.

Os resultados são expostos segundo os blocos de análise relacionados com a teorização efectuada para cada ponto. Os resultados referentes a cada categoria são expostos segundo o seguinte esquema:

- Análise dos dados recolhidos nas escolas do EB.
- Análise dos dados recolhidos no IP.
- Análise dos dados recolhidos no MEVRH.
- Síntese dos resultados globais.

Em cada ponto é apresentada a discussão destes resultados, em função de cada bloco de análise, considerando as teorias científicas inseridas no enquadramento teórico. No final de cada discussão, encontram-se algumas considerações finais, onde se ponderam, de uma forma breve, os resultados em função da reforma curricular em curso.

Importa esclarecer que a reforma, nesta investigação, não foi alvo de uma análise pormenorizada, uma vez que ainda está em fase de concepção, nem foi alvo de qualquer experimentação e por isso não possuímos dados suficientes⁵¹.

Na última parte do trabalho apresentamos a discussão geral de resultados e a conclusão.

⁵¹ Em entrevista efectuada à Coordenadora da Reforma Curricular, no âmbito deste trabalho, ficámos a saber que a reforma curricular em curso teve início em Setembro de 2005, datando dessa altura a primeira versão do documento preliminar. Este documento foi distribuído no MEVRH a técnicos e inspectores e nas DLE's, às equipas pedagógicas, gestores e delegados. Com os subsídios colhidos nestes sectores educativos foi reformulado o documento inicial. Seguidamente realizaram-se dois seminários (um para técnicos e inspectores e outro para os formadores do IP), com o objectivo de se apresentar a opção pedagógica para os programas e manuais.

Prevê-se que para a implantação sejam constituídas equipas disciplinares do EBI e do ensino secundário que serão orientadas pelos formadores do IP. A experimentação vai iniciar-se nos anos ímpares de escolaridade e no ano seguinte nos pares, para depois ser então generalizada a reforma.

SEGUNDA PARTE

A INVESTIGAÇÃO

I

Capítulo

O ensino da LP no EB em CV

1 - Desenvolvimento curricular

DOMÍNIO CONCEPTUAL

FILOSOFIA: A finalidade do desenvolvimento curricular é que todas as crianças, ao frequentarem a escola de hoje, adquiram as competências necessárias à vida em sociedade. Devido à heterogeneidade do público escolar isto só é possível se houver uma gestão flexível do currículo, operacionalizada em vários documentos, organizados de uma forma sequenciada e dialéctica. A escola tem por isso um papel importantíssimo na redefinição e instituição curricular.

TEORIAS: Construtivismo de Brunner e a teoria ecológica de Bronfenbrenner.

PRINCÍPIOS: A abordagem ecológica do currículo é importante para que o indivíduo participe e interaja nos mais variados contextos, o que intensifica o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (Bronfenbrenner, 1996).

Um currículo prescrito a nível nacional é algo provisório que precisa de ser aperfeiçoado de modo a ficar adequado: às especificidades dos alunos incorporando os seus interesses, valores e saberes; e aos desafios que se vão colocando à escola e à sociedade (Leite e outros, 2001).

Um currículo que prime pela eficácia e pela qualidade é um currículo que reclama uma pedagogia de integração progressiva dos saberes na acção, constituindo-se estes em fontes determinantes para resolver problemas, preparar e tomar decisões (Alves, 2004).

A gestão flexível de currículo baseia-se num projecto de acção, capaz de estimular de um modo adequado e diferenciado, em cada aluno, todas as suas reais capacidades (Almeida, 2002).

Para operacionalizar a flexibilização há que produzir uma planificação táctica, a nível da escola e uma planificação operativa, a nível da turma (Vilar, 2000).

CONCEITOS CHAVE: Currículo, competência, flexibilização, programa, planificação, projecto educativo, projecto curricular.

DOMÍNIO METODOLÓGICO

QUESTÕES-FOCO:

Como é o currículo do EB de Cabo Verde?

Como é operacionalizado o desenvolvimento curricular?

JUÍZOS DE VALOR:

O currículo tem pouca qualidade porque não é eficiente e não está adequado à realidade do país. As concepções dos professores sobre o currículo são desconexas e incompletas. Os docentes têm um papel pouco relevante no desenvolvimento curricular, monitorizam mais do que gerem o currículo, já que não reflectem, modificam, adaptam e reparam o programa no sentido de concretizar uma aprendizagem para todos. O aluno com as suas experiências e a sua aprendizagem não é colocado no centro do currículo e da acção pedagógica, enfim, não há gestão flexível de currículo. O desenvolvimento curricular em Cabo Verde segue uma visão tradicional, embora o programa tenha alguns aspectos positivos.

JUÍZOS COGNITIVOS:

O currículo é considerado uma estrutura organizada de conhecimentos, igual para todos e enformado por um horário onde estão estipulados os tempos destinados a cada disciplina. Não incide sobre as competências básicas de uma forma integrada, mas sim em conhecimentos especializados. O currículo está instituído desde 1990 e com a sua aplicação as taxas de insucesso são de 17%.

Para a gestão do currículo os professores têm um programa de cariz prescritivo e guias programáticos com sugestões de estratégias. Os programas são implementados através de uma equipa de coordenação pedagógica, que entrega aos professores os conteúdos programáticos para três meses e é a partir destes conteúdos que os professores elaboram as planificações mensais, quinzenais e diárias, organizadas de forma sequenciada. Os alunos não participam na gestão do currículo. Não há de forma deliberada gestão flexível do currículo.

TRANSFORMAÇÕES: Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e a informantes especializados e dos documentos oficiais de CV.

REGISTOS: Gravações das entrevistas, transcrição das gravações. Mapas de análise dos documentos oficiais.

ACONTECIMENTOS/OBJECTOS: Professores e informantes especializados foram entrevistados sobre o desenvolvimento e a gestão curricular. Realizámos uma pesquisa nos documentos oficiais sobre o desenvolvimento do currículo.

Figura 6 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre o “Desenvolvimento curricular”

1.1. Conceito de currículo

O termo currículo, etimologicamente, deriva do latim *currere*, que significa correr ou percorrer e ao qual se associa a ideia de itinerário, caminho, trajetória. Estas significações remetem-nos para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou a apresentar, dele derivam noções de sequencialidade e de totalidade. A este propósito, Roldão refere que “ao termo currículo – desde a origem latina do termo – associam-se sempre dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra” (1999: 15).

Vários autores consideram (Pacheco. 1999; Paraskeva. 2001; Leite. 2002) o conceito de currículo polissémico e ambíguo porque não possui um sentido unívoco, mas sim uma diversidade de definições e de conceitos, em função das perspectivas que se adoptam, o que se traduz em alguma imprecisão sobre a natureza e o âmbito.

Os autores citados são da opinião que a erosão semântica da palavra currículo deve-se, em parte, à utilização, nem sempre correcta, do termo. Deste modo, currículo é usado para designar vários referentes, dos quais resultam inúmeras definições, que têm sido apresentadas ao longo dos tempos e que, abreviadamente, vamos passar em revista.

Já na Antiguidade Clássica, o espaço do pensamento académico ou do pensamento escolar, que é hoje representado pela noção de currículo, apresentava uma fronteira muito ténue entre o que deveria ser ministrado aos alunos e o que na realidade seria dispiciente. Na opinião de Paraskeva “a complexidade da concepção do currículo era já um facto e segundo Aristóteles, na sua obra *Politique*, as opiniões dividiam-se sobre o que devia ser ensinado (...). Tanto Sócrates como Platão interrogavam-se sobre os fins educacionais, acrescentando que a educação deveria conduzir os alunos a uma disciplina moral, perfeição espiritual, virtude e verdade” (2001: 26 e 27).

Em Roma, encontramos uma Educação Literal, que se traduz como uma estrutura sólida e alicerçada na tradição familiar, na imitação dos antepassados, na valorização das

virtudes, adoptando progressivamente um currículo literário, onde a memorização da poética de Homero, das regras gramaticais e das convenções retóricas predominavam.

Podemos assim concluir que a Antiguidade Clássica é já um palco vivo de distintas opiniões acerca do currículo.

Na Idade Média, os mosteiros assumiram-se como os grandes guardiões do ensino. O Latim e a Gramática dominavam o currículo. É com a igreja que a educação começa a revestir-se de um cariz institucional. O currículo é algo que subjaz à organização da escola e isto é mais evidente com a Escolástica, quando no decorrer da Idade Média, se institucionaliza curricularmente o Trivium e o Quadrivium.

Podemos dizer, apoiados em Paraskeva (2001), que currículo como campo especializado do conhecimento, remonta apenas ao século XIX. No entanto, o mesmo autor constata que já no século XII, Blois questionava o pragmatismo dos conteúdos curriculares referindo que se perdia tempo a ensinar tantas coisas que nem no Exército, nem no Convento, nem na Política, nem na Igreja, nem em parte alguma eram benéficas a quem quer que fosse, a não ser para as Escolas.

Todavia o termo currículo surge mencionado “pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, associado às universidades de Glasgow (1577) e de Leiden (1687) – instituições ligadas ao movimento calvinista” (Pacheco. 1999: 12).

É nos finais do século XIX que começam a surgir as grandes tendências que mais tarde vão determinar os conflitos em torno do campo curricular no século XX. Estas tendências são o reflexo das grandes preocupações sociais da época, marcada por uma profunda depressão económica e caracterizada pelo brotar do desenvolvimento. É neste contexto que se pensa na escola e no currículo, como os meios ideais para a consecução dos novos desafios que a sociedade começava a exigir (Coodson. 2001).

Na primeira metade do século XX, as obras *The Curriculum* (1918) e *How to Make a Curriculum* (1924) são precursoras do currículo, como campo autónomo no domínio da educação. Esta etapa foi fundamental no desenvolvimento do campo curricular, que, na opinião de Pacheco (1999), viria a ser consagrado posteriormente por Tyler ao enfatizar que a educação devia estar orientada para a prossecução de objectivos educacionais básicos.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de setenta, o termo currículo, tem sido questão central de múltiplos debates onde é utilizado com significações diversas, uma vez que estes discursos são perspectivados por diferentes correntes teóricas.

De uma forma sintética vamos percorrer esse quadro teórico que está subjacente à definição de currículo, para tal teremos como suporte teórico Leite (2002), Pacheco (1999) e T. Silva (2000).

Numa visão tradicional, o currículo é uma estrutura organizada de conhecimentos isto é, um conjunto de matérias a ensinar. A tónica é posta no ensino e não na aprendizagem e o currículo é um plano de instrução. Os actores principais são os professores e cabe-lhes planificar um conjunto de actividades que privilegiam a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada como uma única lógica. Há aqui uma submissão do aluno.

Leite critica esta posição devido ao facto de “a educação não dar resposta às necessidades e vivências de um mundo, nem respeitar o aluno como ser individual e social, com a sua especificidade e em interacção com a sociedade” (2002: 57).

Progressivamente, foi-se desenvolvendo uma argumentação contra as concepções tradicionalistas, promovendo currículos, muito influenciados pelas correntes psicológicas comportamentalistas, centrados nas aprendizagens dos alunos e nos processos. Na opinião de Coodson (2001), o currículo passa a ser entendido como um processo tecnológico de produção. Canavarro e outros esclarecem que “a aprendizagem já não é apenas um processo de absorção passiva de informação, mas constitui-se num processo mais activo, incluindo a selecção, processamento e assimilação de informação de acordo com o estado mental do indivíduo” (2001: 10).

Nesta postura tecnicista, o currículo é ainda prescritivo e regulador dos objectivos a atingir. Estes objectivos, emanados da tutela, são encarados como determinantes dos fins a alcançar. Mas apesar de serem ignoradas a complexidade e a diversidade das situações inerentes ao processo educativo (uma vez que este está enformado rigidamente por objectivos), deu-se a descoberta da aprendizagem, isto é, não basta só ensinar, é preciso que o aluno aprenda. Assim passa a dar-se importância à acção dos alunos, embora numa visão individualista, mecanicista e homogeneizante.

Como resultado desta evolução, passou-se a valorizar o modo como orientar todas as actividades para a consecução dos objectivos propostos. Os métodos, as estratégias, técnicas e materiais capazes de melhorarem as aprendizagens dos alunos passaram a ser considerados elementos importantes do currículo, que era concebido como um plano de aprendizagem escolar.

Decorrente do exposto, podemos entender que o conceito de currículo subjacente a esta atitude teórico - técnica estava associado ao que era, ou devia ser ensinado nas escolas, isto é, às áreas curriculares (disciplinas), aos programas e à organização da sua transmissão, de modo a preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ou para ingressarem numa profissão. Existia, então, um plano, que detalhadamente enunciava as intenções do ensino e dos assuntos a ensinar, bem como dos meios mais eficazes para os atingir. Foi a corrente teórica desenvolvimentista que originou o currículo como processo de planificação de resultados a atingir, já que pretendia fazer da actividade escolar uma empresa.

Este conceito de currículo limitado ao plano e ao documento foi sendo ampliado no sentido da valorização dos processos de acção, o que levou ao desabrochar de um novo desenvolvimento conceptual, em que as situações de aprendizagem são as que decorrem não só do currículo expreso, formal, mas também do currículo oculto. Leite (2002) denomina este tipo de currículo como teoria/prática.

A concepção de escola subjacente a este posicionamento valoriza a importância da prática, uma vez que aceita o currículo como sendo também constituído pelos aspectos que decorrem das realidades vividas pelos alunos e que por isso configuram as programações e os planos com conteúdos, que à partida não são possíveis de prever e de programar rigorosamente. É, pois, uma concepção que não limita o currículo aos conteúdos, mas alarga-o também às condições organizativas e metodológicas, aos recursos e materiais e à avaliação.

A questão central desta teoria curricular é uma forma de compreender um duplo problema: a relação entre conhecimento e acção, em conjunto com a relação entre a sociedade e a educação. Como consequência das críticas aos paradigmas abordados, emerge um novo conceito de currículo. Esta concepção ecológica e crítica associa-o à ideia de projecto, considerando os contextos onde ele se constrói e desenvolve; e, em simultâneo, reconhece o papel do professor nos processos de dinâmica cultural e social. No quadro

destas ideias, todos os princípios que orientam o plano curricular são definidos de forma flexível. Aceita-se como regra básica que este plano evolui no decurso da sua aplicação, em resultado do trabalho conjunto de professores e alunos que investigam e submetem continuamente à avaliação, os pressupostos de partida.

Entendemos então currículo “como um conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução, ou seja como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar. E, evidentemente, pensamos o currículo nas relações que se estabelecem entre os diferentes actores” (Leite. 2002: 89) com experiências, saberes, valores diversificados e também na sua dimensão de intervenção e reconstrução social.

Inerente a todas estas teorias e conceitos de currículo, existe uma ideologia e uma concepção de escola. Neste sentido estamos de acordo com Braga e outros quando referem que o currículo não é “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. De facto ele está fortemente comprometido com relações de poder que distribuem desiguais oportunidades aos diferentes grupos socioculturais” (2004: 15).

Ao procurarmos respostas aos desafios que se colocam à escola actual, que mais do que nunca se quer adaptada às exigências da sociedade cognitiva, não podemos continuar a definir currículo como uma lista de conteúdos programáticos, uma sequência organizada de conteúdos, uma série de objectivos de ensino, manuais, métodos e experiências escolares.

Ao falarmos hoje de currículo, falamos de um projecto de formação escolar que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas se amplia às dimensões do ser, do fazer, do formar-se, do transformar-se, do decidir e intervir. “Actualmente, sustenta-se a importância de um currículo, prescrito a nível nacional, como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo para que se encontrem novos meios de actualização que se adequem às especialidades dos alunos e que incorporem os seus interesses, valores e saberes” (Leite e outros. 2001: 67).

Como podemos constatar, currículo é um conceito de múltiplas interpretações não só no que se refere ao seu conteúdo, mas também ao desenvolvimento. Quando tentamos perspectivá-lo historicamente ele é, em qualquer circunstância, tal como concebe Roldão, “o

conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (1999a: 24).

Partilhamos as concepções de Roldão (2000) sobre o currículo como substância e função da escola. Assim, vejamos, a escola constitui-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes, a fazer adquirir sistematicamente, constitui o currículo da escola. É preciso esclarecer que conforme têm evoluído as necessidades, as pressões sociais e os públicos, também é desejável que a acção da escola, para atingir o conteúdo do currículo escolar, se modifique ao longo do tempo. É o currículo que define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque se reconhece a necessidade, de através dela, veicular, desenvolver e fazer aprender um currículo, seja o que for que se considere dever constituí-lo.

Importa reter desta análise de currículo, e tendo como base a opinião de M. Pereira (2005), que a evolução das lógicas curriculares se desenvolve em espiral, sendo que, cada nova tendência recupera algo das concepções anteriores, embora as reequacione de forma diferente. Nesta lógica, o currículo deve ser encarado como uma realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição numa determinada época e “abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas como nos últimos tempos tem sido visto” (Roldão. 1999a: 26).

Claramente não é possível, hoje, conceber um currículo de forma estática e definida nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão centralmente concebido. A escola tem, por isso, um papel importantíssimo na redefinição e instituição curricular.

1.2. Pressupostos sistémicos do currículo actual

Cada vez mais, é necessário que os currículos incrementem processos de educação escolar mais adequados aos desafios que se vão colocando às sociedades e à Escola. Apesar de ser esta a opinião generalizada de todos os agentes educativos, ela continua a não corresponder às expectativas de um elevado número de alunos, talvez porque os responsáveis pela Educação, ainda não tenham interiorizado que é necessária uma modificação nos papéis atribuídos à escola e também porque a mudança e a inovação ainda não fazem parte da cultura de alguns professores.

Um novo olhar sobre o currículo, emerge no caso de Cabo Verde, após a descolonização. Surgem, então, nas escolas, crianças oriundas de todos os meios sócioeconómicos, deixando de haver grupos homogéneos e seleccionados de crianças. O combate ao analfabetismo nas ilhas e a necessidade de democratização do ensino e da criação de igualdade de oportunidades, originou o alargamento da escolaridade obrigatória, (de 4 para 6 anos), levando ao aumento brusco do número de alunos, de escolas e também de professores.

Em Cabo Verde, no intuito de igualar as oportunidades e assegurar o acesso efectivo de todos à escola, desenvolveu-se um conjunto de medidas tendentes a proporcionar as condições indispensáveis a esse acesso, tais como: a construção de cantinas, o financiamento de material escolar...

Este processo de generalização da educação escolar associa-se ao próprio crescimento económico e às necessidades do mercado de trabalho do país. Porém este estruturou-se ainda no plano ideológico/político, em torno de valores da liberdade e da democracia, que aliás são marcas do discurso político do pós-colonial.

Decorre de todo este contexto, novas formas de operacionalizar os desafios que se colocam actualmente à escola, que se quer adaptada às exigências da sociedade cognitiva. Os currículos devem “criar condições para o desenvolvimento das competências necessárias para os indivíduos gerirem o seu próprio processo de aprendizagem durante toda a vida; têm de preparar alunos para serem flexíveis e criativos, para se adaptarem a novas situações e

para adquirirem autonomamente novos saberes necessários à sua vida profissional. Aprender é aprender a aprender, é o estímulo de estratégias cognitivas e metacognitivas em que a escola (em conformidade com o currículo) deve apostar” (Braga e outros. 2004: 18).

Acresce ainda, que o currículo deve também comportar um conjunto de saberes de referência nos vários campos do conhecimento, saberes esses incluídos nas diferentes disciplinas, e em simultâneo deve proporcionar a transmissão de um conjunto de valores aceites na sociedade. Para tal consideramos, como Leite (2002), que tanto os currículos como a escola têm que se reorganizar em função da população que passou a frequentá-la e da sociedade em constante transformação, para não gerar insucessos ou desigualdades. Então, em nosso entender, torna-se necessário que os currículos sejam **coerentes**, **eficientes**, tenham **qualidade** e sejam formulados para as competências.

Segundo Beane (2000), um currículo **coerente** é aquele que tem unidade, relevância e pertinência. Quando o currículo tem coerência é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que amplia e aprofunda o conhecimento de si próprio e do mundo.

A coerência no currículo implica a criação e a manutenção de relações visíveis entre os propósitos e as experiências de aprendizagem individuais e quotidianas. Assim, para a consecução de um currículo coerente, é necessário criar contextos que organizem e articulem as experiências de aprendizagem. O uso de temas ajuda os professores e os alunos a encontrarem um contexto para as suas actividades de aprendizagem, sendo mais fácil a promoção da interdisciplinaridade e, como é óbvio, o esbatimento de áreas disciplinares delimitadas e compartimentadas. O conhecimento e as destrezas são integrados no contexto do tema e evocados de forma pertinente, independentemente da sua origem disciplinar.

Enfim, “a procura da coerência não é uma procura por um currículo único, mágico, ordenadamente disposto num dossiê de argolas ou num cativante manual escolar. Pelo contrário, é uma exploração desordenada das formas como diferentes pessoas relacionam, organizam e percebem as suas experiências” (Beane. 2000: 53).

Um currículo é coerente quando é **eficaz**, isto é, quando “promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes entre eles, procurando conduzir o

maior número ao mais alto nível das suas capacidades (Sobral e outros. 2003: 41). Neste sentido, as metas do currículo eficaz são:

- Desenvolver a criatividade e a capacidade de resolução de problemas,
- Incentivar o espírito crítico e a autonomia,
- Promover as boas relações interpessoais, a tolerância e a cidadania,
- Acompanhar e apoiar os alunos no seu processo de ensino aprendizagem
- Incidir sobre aquisição de competências básicas,
- Promover uma avaliação contínua.

Mas, para que o rendimento das crianças seja elevado, é necessário, para além de um currículo eficaz, uma escola eficiente. De uma forma abrangente, podemos dizer que uma escola é eficiente quando utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, o que significa altas taxas de utilização de equipamentos e elevado número de alunos com sucesso escolar.

No entanto, a eficácia da escola requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos, ao nível do estabelecimento de ensino, e depende claramente da **qualidade** do processo de aprendizagem no interior da sala de aula.

A qualidade do processo de ensino aprendizagem é determinada, antes de mais, pelo currículo. Cunha adianta que para o currículo ser “factor de qualidade terá, primeiro, de reflectir o estado da ciência; segundo, adaptar-se ao desenvolvimento e cultura dos alunos; e, terceiro, ser de tal modo operacional que seja verdadeiramente agenda para a acção, isto é, que tenha objectivos claros” (1997: 96). Parece-nos contudo que os objectivos devem ser claros mas abrangentes, de modo a dar ampla liberdade ao professor de os adaptar ao contexto.

É evidente que um currículo com qualidade é um instrumento de organização da escola e deve ser planeado de modo a serem envolvidas todas as áreas da inteligência e não realçar a inteligência linguística ou a lógica matemática “enquanto a do corpo/cinestésica (perícia no uso do corpo para exprimir ideias e sentimentos), a intrapessoal (conhecimento próprio e capacidade de agir com base nesse conhecimento) e interpessoal (a capacidade para perceber e distinguir os humores, as intenções, as motivações e os sentimentos das outras pessoas) são negligenciadas ou marginalizadas” (Sobral e outros. 2003: 66).

Acresce ainda explicitar que existe o conceito generalizado de que os meios adequados podem determinar um currículo mais variado, facilitar a aprendizagem individual e constituir um poderoso instrumento para a concretização de ideias abstractas; sendo assim, a qualidade em educação está também dependente da diversidade e da utilização adequada dos recursos materiais.

Da análise por nós efectuada sobre a qualidade nos currículos, ficámos com a certeza que o sucesso qualitativo do sistema não depende só do currículo, mas da interacção harmoniosa de todos os elementos (qualidade do currículo, qualidade do processo, qualidade dos resultados), no sentido de se completarem, se apoiarem e darem a sua contribuição específica para objectivos globais do mesmo sistema.

Em nosso entender, um currículo coerente que prime pela eficácia e pela qualidade é um currículo centrado no desenvolvimento de competências pois “reclama uma pedagogia de integração progressiva que especificará o lugar dos saberes na acção, constituindo-se estes em fontes determinantes para resolver problemas, preparar e tomar decisões (Alves, M. 2004: 79).

Importa definir o que se entende por competência. Segundo M. Alves “a competência é sempre alguma coisa que sabemos fazer, mas não é um simples saber-fazer ou uma habilidade; é, preferencialmente, uma capacidade estratégica indispensável nas situações complexas. A competência não se reduz a conhecimentos procedimentais codificados e apreendidos como regras, mesmo se ela se serve delas quando é pertinente, pois julgar a pertinência da regra faz parte da competência” (2004: 78).

Roldão clarifica melhor o conceito de competência, quando explica que “ao falar de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (2004: 20). Podemos dizer que existe competência, quando perante uma situação, o aluno consegue mobilizar diversos conhecimentos prévios, isto é, selecciona-os e integra-os adequadamente perante aquela situação. Deste modo, todos os saberes que adquirimos do currículo e ao longo da vida destinam-se, afinal, a tornar-nos mais capazes de exercer competências.

Barreira e Moreira (2004) completam as definições de competência, considerando que esta é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação.

Subjacente a todas as definições apresentadas sobre competência, registam-se sempre três aspectos comuns que são:

- Os saberes (conteúdos, recursos, conhecimentos) considerados como disciplinares ou não disciplinares.
- As capacidades de saber-fazer, saber-estar, saber-ser que são aptidões do domínio cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor.
- As situações-problema⁵² consistem na resolução de dificuldades apresentadas em contexto.

Segundo Roldão (2004) a noção de competência está relacionada com uma questão muito banalizada hoje, a alegada ineficácia da escola. Na realidade, o currículo define-se e justifica-se socialmente, por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas, pois os mercados de trabalho exigem competência aos profissionais, à medida que as economias crescem e se complexificam.

A palavra competência tornou-se muito conhecida nos anos 70, associada a *skill*⁵³ que tinha por base um trabalho orientado por objectivos definidos com grande precisão técnica, proveniente das concepções behaviouristas. Os *skills* organizavam-se sequencialmente numa taxionomia de complexidade crescente. No âmbito deste movimento, a aprendizagem era segmentada em excesso, acentuavam-se metodologias especificamente dirigidas para o analisar, comparar, valorizar, todas elas estimuladas e desenvolvidas por treino.

Todavia verificou-se que o *skill* treinado numa área disciplinar não se operacionalizava noutra área qualquer, isto é, não havia transferência. A título de exemplo, podemos afirmar que os professores se queixam que os alunos não sabem interpretar adequadamente um texto ou mesmo comunicar em Língua Portuguesa, mas certo é que eles acumularam muitos conhecimentos e praticaram para o conseguir. Na verdade, não conseguiram uma apropriação que lhes permita o uso inteligente desses conteúdos ou dessas práticas, de modo a transformá-los em competências.

⁵² Estas situações-problema são de âmbito variável – enigmas, dúvidas, paradoxos, contradições, trabalhos de investigação, trabalhos de projecto entre outros.

⁵³ *Skills* eram, sobretudo, associados às diferentes subcompetências que era preciso consolidar nos vários passos duma aprendizagem dentro de cada campo de saber ou disciplina (Roldão. 2004).

A competência, uma vez adquirida, não se esquece (é como andar de bicicleta, tocar um instrumento musical) nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se, assumindo um carácter integrador e mobilizador de um vasto conjunto de conhecimentos. Torna-se, por tudo isto, premente garantir que o aluno aprenda aquilo de que vai precisar pessoal e socialmente para se integrar na sociedade. Assim sendo, é fundamental que os alunos adquiram competências. Em última análise, é justamente a competência que constitui a meta a alcançar pelo currículo escolar. Perrenoud (2002) afirma que o movimento curricular do desenvolvimento curricular radica em duas constatações:

- Nas escolas não se trabalha suficientemente a transferência. Os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, da vida.
- É imprescindível trabalhar e treinar a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos, o que exige etapas didácticas e situações apropriadas.

Considerando as ideias de Perrenoud, o currículo por competências deve preconizar áreas, métodos, conteúdos, estratégias e recursos de modo a que: os alunos sejam os criadores dos seus conhecimentos; os professores se assumam como organizadores e facilitadores da aprendizagem; as aprendizagens sejam realizadas em espaços diversos. Desta forma, dá-se o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos, em situações diversas (Barreira e Moreira. 2004).

Em suma, o currículo é eficaz e de qualidade quando promove a integração horizontal e vertical de conteúdos significativos, transforma a escola num ambiente vivo de aprendizagem, por meio de uma abordagem prática, vinculada a trabalhos que vão preparar cidadãos para entender situações novas e para adquirir novos conhecimentos, que é, justamente, a capacidade de adaptação a novas situações numa sociedade em constante mudança. O currículo, compreendido assim, tem como princípio básico a interdisciplinaridade, entendida como diálogo constante dentro de cada área de conhecimento e entre as áreas de conhecimento, e a contextualização, concebida como a vinculação do conteúdo ao social, buscando aproximar o aluno da sua cultura. Desta forma, acreditamos na assunção do sucesso educativo.

Mas, para que a qualidade do currículo seja operativa, é necessário que toda a comunidade escolar assuma a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e, nesta perspectiva, cabe ao professor um papel relevante, que é dominar a filosofia do currículo.

Também, o aluno deixa de ter um papel de receptor para ser, autónomo, estimulado a descobrir e identificar o seu percurso de aprendizagem (aprender a ser), exercitando o seu modo de pensar e de transferir para outras situações o que foi interiorizado, desenvolvendo a sua capacidade de continuar aprendendo (aprender a aprender) e ainda, como participante da construção colectiva do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de se relacionar positivamente com o outro (aprender a conviver).

Um currículo eficaz e de qualidade permite desenvolver nos alunos competências (capacidade de articular diversos recursos cognitivos em situações específicas) e habilidades (capacidade para argumentar, agir, tomar iniciativas, criticar), enfim, ser um agente transformador da sociedade.

Postulamos, tal como M. Pereira (2005), que para incrementar um currículo actual há que eleger um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do currículo nacional para cada ciclo de ensino, um perfil de competências término de cada nível do qual todos os alunos se devem apropriar e definir também os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos. Nunca perdendo de vista que o currículo por competências assenta numa perspectiva de escolaridade prolongada para todos, sendo as aprendizagens entendidas como processos que decorrem num sentido antropagógico.

1.3. Gestão do currículo

1.3.1 – Programa nacional e flexibilização

O conceito de desenvolvimento curricular, como algo que serve uma escola que em cada momento se articula com o seu contexto e com os desafios do progresso, é relativamente novo. A tradição é um currículo único “a nível nacional, ao contrário dos países anglo-saxónicos onde prevalece a descentralização curricular. Até agora os órgãos centrais do sistema educativo elaboravam e enviavam um «currículo figurino» que as escolas não questionavam e, com mais ou menos esforço, tentavam vestir” (Amaral e Bustorff. 2000: 341).

Ora, a introdução de um conceito alargado de currículo, como princípio organizador das concepções e das práticas educativas escolares, rompe com múltiplos equilíbrios estabelecidos nos sistemas educativos. Não podemos esquecer que são as escolas na assunção da sua autonomia, que progressivamente assumem decisões curriculares a par da administração central. Roldão lembra que “uma das principais dificuldades da escola actual – e principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos que saem escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) – reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores” (1999: 28-29).

Contudo não basta declarar o conceito alargado de currículo, como organizador da conceptualização das aprendizagens escolares e da respectiva gestão, ou como o campo de intervenção profissional dos professores e das escolas. Na realidade, deve haver uma transformação profunda na definição dos níveis e das instâncias de decisão curriculares, isto é, há que assumir a bipolaridade dos centros de decisão curricular entre a administração central e as escolas. Aceitando esta perspectiva, surge outra ideia sobre a gestão curricular, não apenas confinada à execução através do cumprimento dos programas, mas na perspectiva da fidelidade de implementação (Correia, A. 2000).

Porém, associado a este conceito alargado de currículo está um percurso que na opinião de Roldão (2004), requer um «programa⁵⁴», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. De facto, o conjunto de aprendizagens pretendidas constitui o currículo e para um dado currículo é forçoso conceber um programa, uma sequência, enfim uma estrutura. Em nosso entender, os programas são meios a usar no sentido de se projectar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens. O programa serve para ser trabalhado, modificado, adaptado, repensado, até que o percurso de aprendizagem se concretize efectivamente, ou seja, os alunos adquiram as competências pretendidas.

O currículo nacional projectado para a aquisição de competências e experiências educativas está ligado, na concepção de M. Alves (2004), a três preocupações nucleares que se relacionam entre si:

- A diferenciação⁵⁵ através da diversificação pedagógica de estratégias.
- A adequação⁵⁶ das estratégias às situações concretas.
- A flexibilização dos processos, tornando-os menos rígidos e adaptáveis ao contexto educacional.

Desta forma, a escola promove aprendizagens efectivamente significativas, porque não chega adquirir conhecimentos, é necessário dar sentido ao que se aprende e saber utilizar esse conhecimento para fomentar o gosto e a autonomia no processo de aprendizagem. Mas o programa é sempre necessário, o que não invalida uma ponderação sobre ele, no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do seu carácter estritamente prescritivo.

Em Cabo Verde, dá-se mais ênfase em ministrar conteúdos do programa do que, por exemplo, ler e discutir um conto tradicional do país. O currículo tem assim uma lógica uniforme e todos sabemos que essa uniformidade é falsa, porque as escolas são diferentes, os professores também são diferentes e as turmas já não são homogéneas. Por exemplo, é

⁵⁴ Programa compreende as “orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram. Essas orientações são explicitadas em termos das competências essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas áreas, assim como dos tipos de experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver no seu percurso escolar” (Pereira, M. 2005: 10).

⁵⁵ A diferenciação “significa que nós [professores] temos que procurar caminhos que são necessariamente diversos para que todos os alunos tenham sucesso. Têm de ser diversos exactamente para que todos os alunos aprendam e não para fazer qualquer espécie de hierarquia de objectivos (Abrantes. 2001: 28).

⁵⁶ A adequação “significa que, no fundo, gerir o currículo é procurar maneiras adequadas para que todos aprendam (Abrantes. 2001: 28).

forçoso que o ensino/aprendizagem desenvolvido na ilha do Maio seja diferente do ensino aprendizagem processado na Cidade da Praia e ainda dentro desta cidade há que contemplar determinadas especificidades inerentes a cada escola.

Com efeito, actualmente, é necessário promover uma educação básica para todos com qualidade. Ora, em Cabo Verde, muitas são as crianças que não têm sucesso, ou completam o EBI com muitas deficiências na sua aprendizagem. Parece-nos que essas deficiências são de vários tipos e não dizem respeito só aos assuntos que os alunos não aprenderam. É especialmente preocupante que, neste país, muitos alunos não tenham vivido a diversidade e a riqueza de experiências de aprendizagem e não tenham desenvolvido um conjunto de capacidades e competências que a todos deveria ser proporcionado dentro do sistema educativo. Referimo-nos, nomeadamente, ao desenvolvimento de competências como saber estudar, saber organizar o seu próprio trabalho, ter curiosidade para aprender, ter autonomia para consultar um livro ou compreender um texto.

Outro tipo de problemas relaciona-se com a falta de unidade que tem o EBI cabo-verdiano, por exemplo, seria importante que o EBI tivesse como pressuposto uma coerência nítida entre as três fases. O Tronco Comum surge desarticulado do 1º ciclo, pois adopta uma perspectiva e até uma cultura escolar diferente. Na verdade, as crianças têm nos primeiros seis anos de escolaridade um professor e um certo ambiente de escola e passam para outra instituição onde já não existe a monodocência e têm seis ou sete disciplinas por dia que versam conteúdos substancialmente diferentes.

Podemos então afirmar que a escola repleta de diversidades não pode responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos. É essencial “uma escola com mais sentido, onde a imaginação, a criatividade, a fantasia, a experimentação, a descoberta e a invenção mobilizem e comprometam o aluno no seu processo de ensino aprendizagem, de forma gradual e responsabilizada, assente num constante inter-relacionamento de saberes” (Almeida, L. 2002: 195).

O conceito de gestão flexível do currículo radica nestas e noutras evidências e implica a ideia de ajustamento contínuo, isto é, uma adequação constante, “baseia-se num projecto de acção concertada e reflectida, fazendo a ligação da escola ao meio, gerindo espaços e tempos escolares de uma forma única e enriquecedora, capazes de estimular de um

modo adequado e diferenciado, e desenvolvendo, em cada aluno, todas as reais capacidades” (Almeida, L. 2002: 194).

Na apologia da flexibilização, consideramos o currículo como necessariamente diferenciado face aos alunos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente, requerendo-se assim, para que a aprendizagem realmente ocorra e a escola não contribua para agravar mais o insucesso ou o absentismo, a diferenciação das propostas curriculares com referentes significativos para cada um e todos os que frequentam a escola. O currículo converte-se deste modo em projecto⁵⁷ determinado pelos alunos e pelos professores. Ao prescrito pelo currículo nacional, sucede um projecto assente na contextualidade e as decisões principais tomam-se na escola.

Cabe à escola promover a flexibilização das estratégias⁵⁸, das actividades⁵⁹, dos métodos⁶⁰; do tempo destinado à aquisição de conhecimentos, dos espaços educativos e definir um leque de conteúdos⁶¹ de aprendizagem que compreendam:

- “- Domínio de saberes de referência, sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza.
- Activação e consolidação de processos autónomos de construção do saber.
- Domínio dos instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas.

⁵⁷ “A palavra projecto está sempre mais ligada a outros domínios da vida quotidiana do que propriamente ao campo da educação. Hoje em dia esta palavra é vulgar na linguagem educativa, mas existem autores que lhe atribuem significados diferentes: uns afirmam que projecto é apenas uma intenção, outros há que se referem ao projecto como sendo acção” (Robalo. 2004: 21).

⁵⁸ Estratégia de ensino pode ser definida como a organização de uma actuação dentro de um processo pedagógico bem definido, obedecendo a objectivos previamente determinados e tendo em consideração as características da realidade a que se aplica e os recursos de que se dispõe (Pacheco. 1999).

⁵⁹ Como Roldão entendemos por objectivo “aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino/aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento (...) qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objectivo” (2004: 22).

⁶⁰ “O método define-se pela forma de actuação do professor na organização do processo de ensino/aprendizagem, tendo como principal finalidade guiar a instrução dos alunos de acordo com os recursos e propósitos definidos no âmbito das estratégias, razão pela qual certos autores não distinguem os dois conceitos” (Pacheco. 1999: 160).

⁶¹ O conceito de conteúdo não tem um significado estático e universal, depende da visão de aluno, de cultura e projecta-se nele não só a história do pensamento educativo como também as relações entre a educação e a sociedade. Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredirem nas direcções que marcam os fins da educação, numa etapa de escolarização, e abarcam, para além dos conhecimentos, comportamentos, valores, atitudes e habilidades de pensamento. Os conteúdos, enquanto conjuntos de saberes, são representados pelos seguintes elementos: factos – correspondem a uma observação sistemática de acontecimentos concretos, conceitos - que são as representações abstractas ou modelos mentais duma associação de vários factos – e esquemas conceptuais - identificam-se com uma representação mais abstracta que engloba, por sua vez, vários conceitos (Pacheco. 1999).

- Desenvolvimento de atitudes e competências sociais.
- Ênfase de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida” (Roldão. 1999: 36).

Para flexibilizar, é importante reunir duas condições organizativas essenciais. A primeira é o conhecimento dos alunos, isto é, entender os seus antecedentes escolares, o seu estilo cognitivo, as suas dificuldades de aprendizagem, as suas motivações e interesses, pois só este conhecimento pode habilitar a adequação curricular. A segunda é a cooperação entre professores, de modo que possam negociar, tomar decisões e elaborar projectos em conjunto.

Aliás, “os professores têm sido mais executores de programas – que muitas vezes se dão, se debitam, mas não se recebem, não passam ao aprendente, não se constituem em currículo real do aluno – do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis” (Roldão. 1999: 41). Hoje, o professor deve ter funções ao nível da decisão, da organização e do planeamento. Nesta perspectiva, os professores reelaboram e transformam o currículo, tendo por base o seu posicionamento filosófico-ideológico, as suas concepções e convicções, as suas crenças acerca da educação, o seu tipo de formação científica e pedagógica, a sua atitude perante a profissão e ainda a qualidade da sua experiência docente.

A gestão e o desenvolvimento do currículo é demasiado exigente para os professores, os quais podem ser responsabilizados por situações que envolvam a falta de condições e recursos, que lhes possibilitem uma resposta apropriada. Por vezes, faltam centros de recursos, equipamentos e materiais didáctico-pedagógicos, mas os professores não devem invocar estas faltas como impedimentos para exercerem a sua autonomia e a sua responsabilização perante o que ensinam.

Em suma: a construção do currículo real pelos professores e alunos, na escola, (ver figura 7) depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional. Deste modo a flexibilização pressupõe a definição de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas, que se converte num referente para a construção dos projectos curriculares das próprias instituições escolares (Pacheco. 2000).

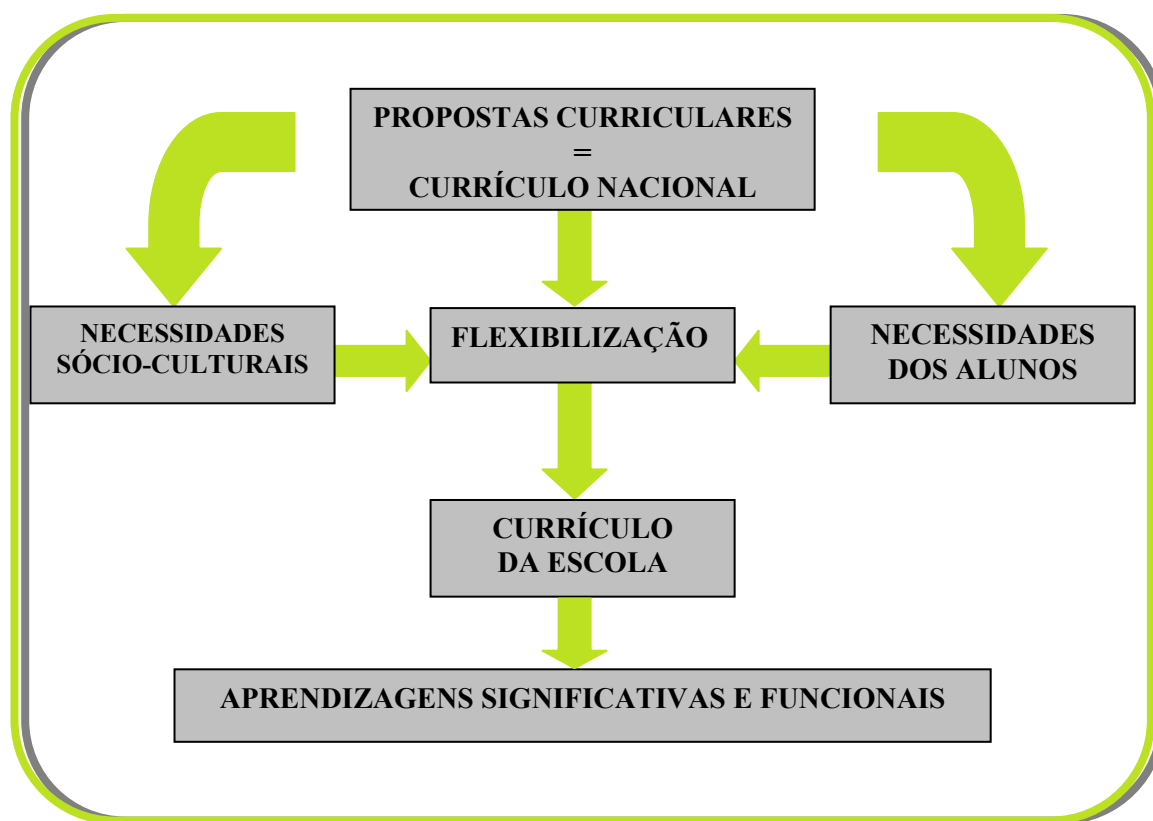


Figura 7 - Processo de flexibilização realizado nas escolas (adaptado de Araújo, M. 2001)

Estamos convictos que a flexibilização, em Cabo Verde, só será uma realidade quando a nível do poder central houver audácia para tomar decisões e fazer promulgar legislação nesse sentido. São imprescindíveis programas abertos que permitam adaptações e diferenciações curriculares. É fundamental que se fomente, de uma forma muito lúcida, a formação de professores, que se potencie o professor como construtor e não como monitor de aprendizagem. É indispensável a organização de espaços e tempos onde, cooperativamente, os professores possam de facto flexibilizar para os seus contextos de trabalho.

Enfim, é necessário dar lugar à inovação⁶² curricular sustentada pela flexibilização e não deixar o desenvolvimento curricular prisioneiro de racionalidades técnicas, impostas pela centralização de decisões curriculares, tuteladas pela Administração Central.

⁶² “A inovação significa a introdução de algo de novo numa dada realidade. Porém não se trata de uma modificação total dessa realidade visto que a inovação significa a conjugação do novo com o antigo (Pacheco. 2000: 128).

1.3.2 – Formas de operacionalizar a flexibilização

“O desenvolvimento curricular, ao ser visto como um processo dialéctico e integrado conjuntamente relacionado com a execução e com a concepção, implica uma lógica de responsabilização dos vários níveis de decisão em que os professores através da observação, da reflexão e do ajustamento, reconceptualizam o currículo” (Braga e outros. 2004: 25).

Pois bem, os professores ao reconceptualizarem ou flexibilizarem o currículo, procedem a uma exigente ordenação de diferentes realidades – ideias, pessoas, recursos, ... – num formato dinâmico e a vários níveis. A ordenação dessas realidades é uma questão fundamental no discurso curricular e é corporizada em vários documentos que partem do mais genérico para o mais específico.

Antes de abordarmos, propriamente, as várias formas de operacionalizar a flexibilização, torna-se importante determo-nos sobre a maneira de a construir, concretizar e apresentar, isto é, de a planificar.

Planificação curricular

Segundo Vilar, “podemos entender planificação como o «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa. Neste sentido a planificação não pode ficar reduzida à formulação de uns tantos objectivos, enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos, previsão de prazos de realização, etc, processos que são, aliás indevidamente, muitas vezes assumidos como se fossem a própria planificação (...) a planificação curricular é uma actividade delineada por marcos ideológicos, normativos e operativos que orientam intencionalmente qualquer acção de natureza educativa” (2000: 10).

Qualquer planificação é sempre condicionada pela realidade sociocultural e institucional. Neste sentido, a planificação é um instrumento que tanto pode servir para reproduzir a realidade sociocultural, como para a transformar. Na verdade, a planificação curricular, enquanto *praxis* ordenadora das realidades contextuais, as quais fundamentam determinada organização e desenvolvimento do currículo, configura eixos de participação

institucional bem diferenciados, os quais se traduzem num conjunto de decisões políticas que delimitam a intervenção educativa. Cabe à Administração Central a gestão e controlo dos conflitos de interesses e forças no sentido de garantir que o currículo, em dado momento, traduza os valores dominantes.

Nesta óptica, a planificação curricular consiste, essencialmente, na tradução em currículo de uma determinada política educativa, no sentido de “estabelecer a forma de seleccionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, desse modo, na distribuição do conhecimento no âmbito do aparelho escolar e incidindo na política educativa, quando apresenta o currículo aos seus consumidores e quando ordena os seus conteúdos e códigos de diferentes tipos” (Pacheco. 1999: 129).

Importa esclarecer que a maior ou menor participação, dos diferentes protagonistas do sistema educativo, na organização e desenvolvimento curricular, está de acordo com as funções que lhes são atribuídas pela Administração Educativa. A organização curricular é sobretudo função da Administração Educativa, enquanto o desenvolvimento curricular é essencialmente função da escola e dos professores. Assim M. Alves (2004) perspectiva três tipos de planificação:

- *A planificação estratégica*, que está intrinsecamente ligada a marcos ideológicos⁶³, é da responsabilidade da administração educativa e muito pouco dos professores.
- *A planificação táctica*, mais ligada a aspectos normativos e filosóficos, compete essencialmente à escola, aos professores e aos encarregados de educação.
- *A planificação operativa*, ligada à operacionalidade do sistema, cabe aos professores e aos alunos.

Podemos concluir que à administração educativa compete um nível máximo de especificação dos princípios básicos e gerais, enquanto a escola, os professores e os alunos têm a seu cargo o nível máximo de especificação de actuações didáctico-pedagógicas.

Segundo vários autores, a tipologia ou classificação das planificações depende da duração, da amplitude, do território de decisão e das características.

⁶³ Os marcos ideológicos emergem da política educativa de um Estado e constituem eixos orientadores das intervenções da Administração Central.

Quanto à **duração**, consideramos a planificação **estratégica** que abarca períodos superiores a três anos; a **táctica** é elaborada anualmente; e a **operativa** é uma planificação de curto prazo, isto é, trimestral, mensal, semanal e/ou diária.

No que respeita à **amplitude**, a planificação pode ser classificada de **integral** e define todo o processo educativo, ou ser apenas **sectorial** quando abrange aspectos, sectores e áreas de ensino.

Relativamente ao **território de decisão** podemos falar em: **estatal**, quando cobre todo o espaço tutelado pela administração central, por exemplo o programa nacional; **local**, sempre que faz a cobertura de comunidade educativa alargada, por exemplo em Cabo Verde, pode cobrir todas as instituições educativas pertencentes ao mesmo Pólo; **de escola**, quando se reporta exclusivamente à planificação de um estabelecimento de ensino; **de turma**, quando o seu campo de acção é exclusivamente a turma onde se vai desenvolver.

Quanto às **características** pode ser uma planificação **centralizada**, quando os professores cumprem algo que é decidido por outra instância e neste caso as decisões têm um carácter prescritivo e obrigatório, ou **descentralizada** sempre que a situação é inversa à anterior, neste caso as propostas são indicativas e abertas, para quem tem de as aplicar na prática.

Podemos dizer que existem **quatro níveis para materializar a planificação curricular**: a administração educativa, as escolas, as equipas de professores e as turmas (professores e alunos).

O **primeiro**, ou seja a administração educativa, toma decisões sobre as finalidades do sistema educativo, os princípios axiológicos que informam a acção educativa, as propostas curriculares para os diferentes ciclos de escolaridade e a organização do sistema educativo.

O **segundo** nível de materialização de planificação refere-se às decisões assumidas em cada escola a propósito da flexibilização, da adaptação, ou contextualização das propostas curriculares da administração educativa. É neste patamar que se planifica em projecto a educação que se pretende para a instituição (a grande ambição da escola) e o currículo da escola.

O **terceiro** nível relaciona-se com as decisões tomadas por equipas de docentes, ao assumirem as suas intervenções educativas concretas. Trata-se neste caso de adaptar o currículo da escola à realidade da turma, de uma forma concreta e objectiva que é corporizada em planificações parcelares, que são também apenas da responsabilidade do professor num verdadeiro exercício da sua autonomia.

O **quarto** nível diz respeito às planificações elaboradas em sala de aula, realizadas cooperativamente com alunos e respectivo professor. Têm o propósito de projectar o trabalho considerando as competências alternativas e as aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que permitem diferenciar pedagogicamente por necessidades e interesses dos alunos. Na óptica de Braga e outros “propor tarefas, projectos nos quais seja possível intervir, perspectivar o trabalho desde diversas posições, cada aluno partindo da sua própria competência, parece uma boa forma de ajudar a encontrar sentido para participar activamente no processo de aprender, o que resultará em benefício global do aluno, da turma e do professor” (2004: 26). Dá assim lugar à motivação intrínseca de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Antes de continuarmos, convém explicitar que o tratamento dos instrumentos decorrentes destes três últimos níveis de materialização de planificação curricular, será objecto de uma dissecação mais completa no decurso deste trabalho.

Subjacente a qualquer tipo de planificação é fundamental decidir qual o modelo curricular a adoptar, ou seja, se o professor opta por um modelo aberto ou por um modelo fechado, conforme mostra o quadro 16.

Quadro 16 – Modelos curriculares (adaptado de Vilar. 2000)

| “Modelo aberto” | “Modelo fechado” |
|---|--|
| ♦Aplicação flexível do Currículo oficial. | ♦Aplicação rígida do Currículo oficial. |
| ♦Permite a criatividade do professor. | ♦Aplicação mecânica na aula. |
| ♦Desenvolvido em função do contexto. | ♦Obrigatório para todos os contextos. |
| ♦Globalizador e de mínimos. | ♦Detalhado e rígido. |
| ♦(Re)Criado pelos professores. | ♦Aplicado pelos professores. |
| ♦Objectivos (terminais e expressivos). | ♦Objectivos de conduta e operativos. |
| ♦Centrado no processo. | ♦Centrado no resultado. |
| ♦Avaliação formativa. | ♦Avaliação sumativa. |
| ♦Paradigma cognitivo e ecológico. | ♦Paradigma conceptual. |
| ♦Professor reflexivo e crítico. | ♦Professor competente. |
| ♦Centrado no pensamento do professor. | ♦Centrado na conduta do professor. |
| ♦Modelo de investigação: medianacional. | ♦Modelo de investigação: processo-produto. |
| ♦Investigação: na aula e no contexto. | ♦Investigação: laboratorial. |
| ♦Aprendizagem significativa. | ♦Aprendizagem memorística. |

Para nós, a concretização da planificação pressupõe um projecto,⁶⁴ considerando aspectos relacionados não só com o método, mas com a forma pedagógica que os conteúdos devem assumir. Dá-se a ordenação e instrumentalização metodológica dos conteúdos curriculares, que resultam de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios psicológicos, pedagógicos e organizativos (ver figura 8).



Figura 8 – Pressupostos da planificação em projecto

Por último, é necessário decidir qual o grau de responsabilidade dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo, isto é, há que escolher entre um currículo centralizado e rígido e um currículo descentralizado e flexível. Esta opção é polémica mas o

⁶⁴ Para Leite e outros, projecto “distingue-se de uma mera actividade de ensino/aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz (...) envolve uma articulação entre intenções e acções entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções” (2001: 68).

importante é que, no final, o projecto curricular adoptado corresponda às necessidades reais da comunidade.

Torna-se cada vez mais importante que os professores assumam em nome da educação em geral, dos seus alunos e da crescente autonomia da escola, um maior protagonismo na organização e no desenvolvimento curricular. No entanto, a descentralização e adequação dos currículos aos contextos educativos necessitam que os professores operacionalizem a sua experiência profissional, porque ela é determinante do conhecimento prático que eles possuem acerca da realidade educativa. Contudo, isto só é relevante quando a prática docente é sistematicamente reflectida.

É necessário também mobilizar os conhecimentos teóricos disponíveis, para que o professor possa fundamentar, legitimar e apreciar as suas propostas e decisões. Neste quadro, é imprescindível o trabalho cooperativo do professor com os seus pares, porque em debate colaborativo e participativo com os outros há lugar para a investigação e fundamentação da sua prática pedagógica.

Após esta explanação sobre a planificação em sentido geral, convém agora debruçarmo-nos sobre as formas de operacionalizar a flexibilização do currículo nacional. Há, então, que procurar vários caminhos para atingir as metas e as finalidades educativas prescritas, de modo a que o maior número de alunos tenha a possibilidade de realizar aprendizagens realmente significativas. Há que produzir a nível da escola uma planificação táctica constituída por um **projecto educativo da escola** e um **projecto curricular de escola**; a nível da turma – planificação operativa – podem constituir-se três documentos: o **projecto curricular de turma**, a **planificação do professor** e **planificações com os alunos**.

Estes tipos de planeamento organizam-se em sequencialidade e serialmente, ou seja, cada um serve de patamar para o outro que se configura em decorrência do anterior. Todos têm, como referência, as políticas educativas nacionais e justificam-se para uma melhor adequação aos contextos de actuação (ver figura 9).

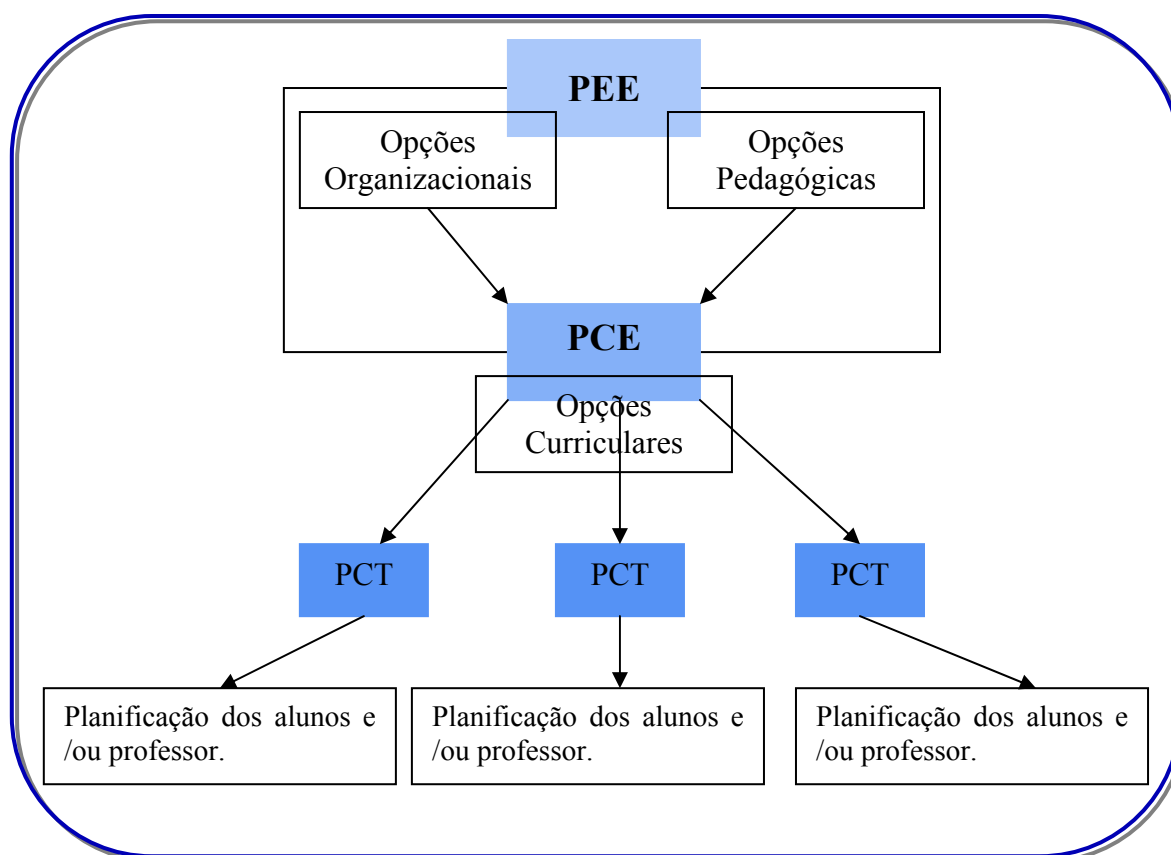


Figura 9 – Organização serial dos documentos para flexibilizar (adaptada de Leite e outros. 2001)

A escola, para conceber estes documentos, deve instituir uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida. Actualmente, a escola constrói-se “na e com a comunidade e privilegia simultaneamente as relações com o exterior e uma rede de comunicações no seu interior” (Leite e outros. 2001: 11).

Projecto educativo

O Projecto Educativo da Escola resulta “das reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projectos concretos de intervenção perfeitamente adequados aos contextos imediatos, torna-se singular, específico da instituição onde se realiza pelo que não é generalizável a outras comunidades” (Fernandes P. e outros. 2001: 75). Entendemos o PEE como uma proposta integral que permite dirigir coerentemente o processo de intervenção educativa numa instituição escolar. Ora, para que isto seja realidade, é necessária uma negociação de pontos de vista, construída na base de uma análise de situações, da qual resulta a emergência de finalidades comuns.

O PEE deve consagrar regras claras de responsabilização, que permitam desempenhar melhor o serviço educativo, assente num equilíbrio entre a identidade e complementaridade de projectos e na valorização dos diversos intervenientes do processo educativo nomeadamente dos professores. Estes ficam incentivados à criação de cenários diversificados, que possibilitam a aprendizagem dos vários alunos e que proporcionam o desenvolvimento das suas próprias competências multimodais.

A grande finalidade deste documento é explicar as linhas orientadoras da actividade educativa e mostrar em que medida a escola se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções, isto é, as suas práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento. Igualmente expressa o resultado da reflexão desenvolvida dentro da instituição, bem como as propostas que pretende concretizar para desenvolver e melhorar a qualidade de serviço que presta. Enfim, neste documento são explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe cumprir, na sua função educativa.

Em suma, o PEE define a política educativa da instituição e a filosofia subjacente à dinâmica da escola, o que implica processos de negociação entre os diversos protagonistas promovendo a participação na expressão dessas opções (Leite e outros. 2001: 4). Assim o PEE:

- É o elemento central da gestão do currículo.
- É a base de onde partem os vários projectos, tendo como referência o currículo nacional.
- Define os princípios e linhas orientadoras gerais, fundamentadas nas características da comunidade educativa e em consonância com o currículo nacional.
- Estabelece metas, prevendo parcerias e considerando os recursos (materiais e humanos) disponíveis.
- Enuncia uma resposta educativa global da instituição.
- É o tronco comum de onde partem vários projectos, nomeadamente a formação do pessoal docente e não docente, as orientações administrativas, a organização curricular e as ofertas da escola (PCE e PCT).

Para a construção do projecto não existe um único caminho, nem pode ser seguida uma prescrição definida por alguém exterior à escola; contudo, esse caminho deve ser constituído, segundo Leite e outros (2001), tendo por base quatro dimensões:

- Projecto enquanto intenção, a qual deve ser clara.
- Projecto enquanto planificação da acção, em que deve existir um plano formal ou informal que antecipa a acção.
- Projecto enquanto realização da acção, onde devem ser expressas questões de tempo para a concretização da acção.
- Projecto produto, relativo aos efeitos, isto é, às mudanças geradas por essas acções.

Todavia, pode existir, com base nas dimensões apresentadas anteriormente, um guião orientador passível de ser interpretado e adequado em função das especificidades inerentes a cada situação. O quadro 17 sistematiza uma proposta orientadora para a elaboração do PEE.

Quadro 17 - Guião orientador para a elaboração do PE (adaptado de Fernandes, P. e outros. 2001)

| | | | | |
|---------------------------|------------------------------|---|---|---|
| Projecto Educativo | Onde estamos | <u>Análise do contexto</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪Caracterização do meio envolvente. ▪Caracterização da instituição. <ul style="list-style-type: none"> Caracterização dos edifícios. Caracterização humana. Organização estrutural. Organização de apoios. Actividades de apoio à família. | Justificação e clarificação das linhas orientadoras |
| | Quem somos | <u>Notas de identidade</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪A missão da escola. ▪Princípios básicos. ▪Funções atribuídas. ▪Problematizações. | |
| | Que pretendemos | <u>Princípios orientadores</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪Tema de intervenção. ▪Ambição. ▪Objectivos. ▪Finalidades. ▪Perfil do aluno a atingir. | Previsão de procedimentos e de relações entre as acções |
| | De que meios dispomos | <u>Inventariação de recursos</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪Humanos. ▪Materiais. ▪Financeiros. | |
| | Como faremos | <u>Estruturação da acção</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪Projecto curricular da instituição. ▪Interacção com as famílias. ▪Circuitos de informação. ▪Parcerias e protocolos. ▪Ecologia dos espaços. ▪Formação dos docentes. ▪Organização e faseamento. | Avaliação |
| | Como avaliamos | <u>Previsão dos processos e momentos de avaliação</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪Momentos – chave. ▪Confronto entre o proposto e o realizado. | |

Projecto curricular de escola

O projecto curricular de escola define-se “ em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (Robalo. 2004: 26).

Queremos com isto dizer que o “projecto curricular pressupõe uma reinterpretação dos objectivos e conteúdos propostos a nível nacional, por forma a transformá-los num plano didáctico e pedagógico que tenha em conta as características da população escolar a quem ele se destina e dos professores que o vão desenvolver” (Fernandes, P. e outros. 2001: 83).

Pensamos que o PCE corporiza um currículo real, delineado entre a cultura da escola e a cultura experiencial dos alunos e dos professores e estamos crentes que através dele se geram intervenções educativas adequadas que induzem a um processo formativo de melhor qualidade para os alunos.

Para a formalização do PCE é necessário que os professores reflectam e seleccionem:

- Os objectivos curriculares que são fundamentais para determinada situação educativa.
- Os conteúdos propulsionadores de uma aprendizagem com sentido.
- As estratégias metodológicas mais adequadas.
- Os recursos e as formas de os mobilizar.
- Os critérios e formas de avaliação.

Passamos a apresentar, na figura 10, um guião de procedimentos que nos parece plausível de remodelar e enquadrar a um contexto e ao mesmo tempo esclarece e sintetiza o que se pretende com este documento.

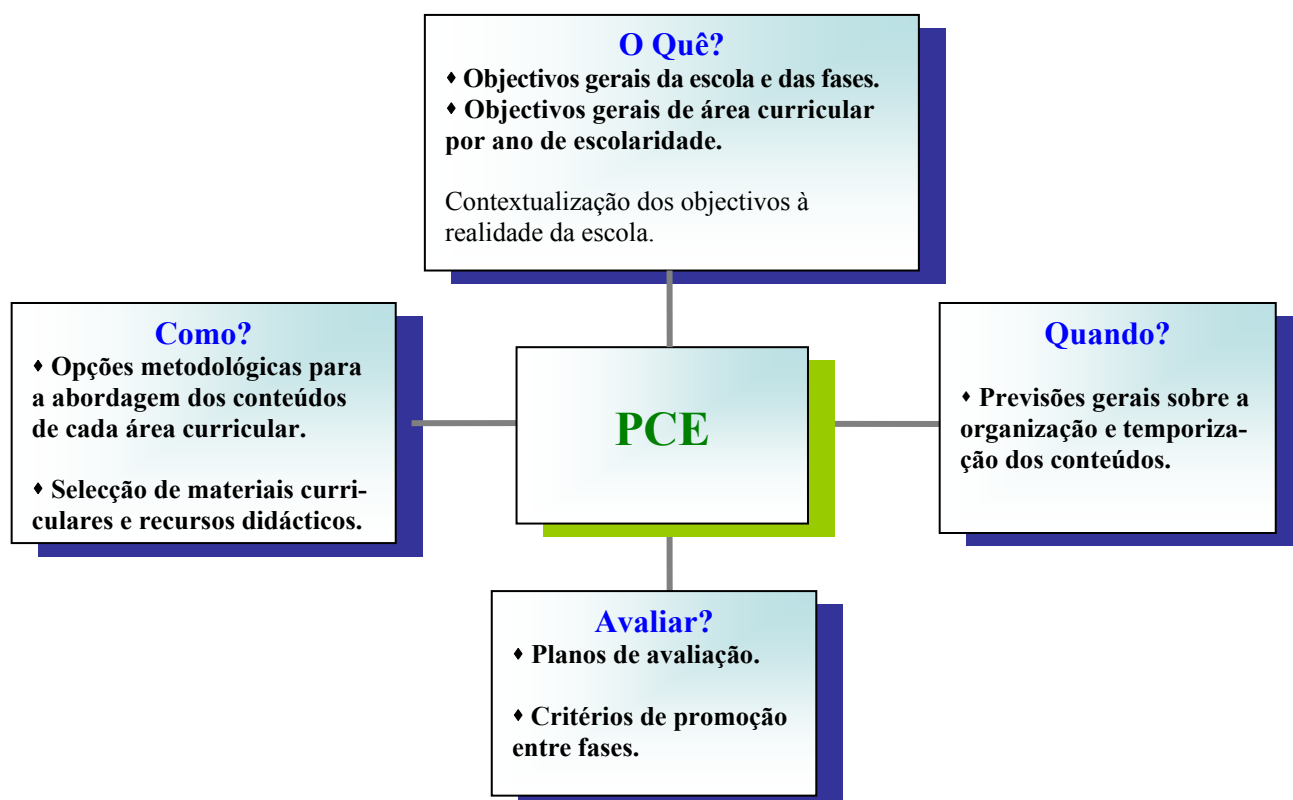


Figura 10 - Guião de procedimentos para a elaboração do PCE (adaptado de Robalo. 2004)

Projecto curricular de turma

O PCT é visto como o segundo nível de concretização do projecto curricular de escola, constituindo o último passo no sentido da contextualização da acção educativa. Pelo quadro 18 podemos ter uma visão global das diferenças entre o PCE e o PCT.

Quadro 18 – Diferenças entre o PCE e o PCT (adaptado de Leite e outros. 2001)

| PCE | PCT |
|---|---|
| Contextualiza o currículo nacional àquela escola. | Operacionaliza o currículo nacional em função da turma e dos alunos. |
| É elaborado por um grupo de professores. | É elaborado pelo professor da turma em articulação com os seus alunos.. |
| É elaborado de acordo com componentes regionais e locais. | É elaborado de acordo com o perfil da turma. |
| Define as opções curriculares da escola. | Adequa essas opções à turma. |
| Planificação táctica. | Planificação operativa. |

O projecto curricular de turma (PCT) tem como referência os desideratos contidos no projecto curricular de escola, faz a correspondência às especificidades da turma e deve permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possíveis de concretizar. De facto, é ao nível do PCT que se respeitam os alunos reais, porque “em utopia podemos dizer que o currículo devia ser adequado a cada aluno” (Leite e outros. 2001: 21) e se articula a acção do professor da turma, com outros agentes educativos.

O PCT assenta sobre três pilares fundamentais para que seja possível a sua concretização, os quais são: o trabalho entre professores, a cooperação família/escola e a elaboração do projecto, como agente motivador dos alunos na vida da turma e da escola. Este último é, provavelmente, o pilar mais difícil e importante a ser erguido pelos professores, os quais devem, em primeira instância, fazer uma análise às dificuldades, aos interesses e às opiniões que os alunos manifestam, isto é, definir o perfil da turma (ver figura 11).

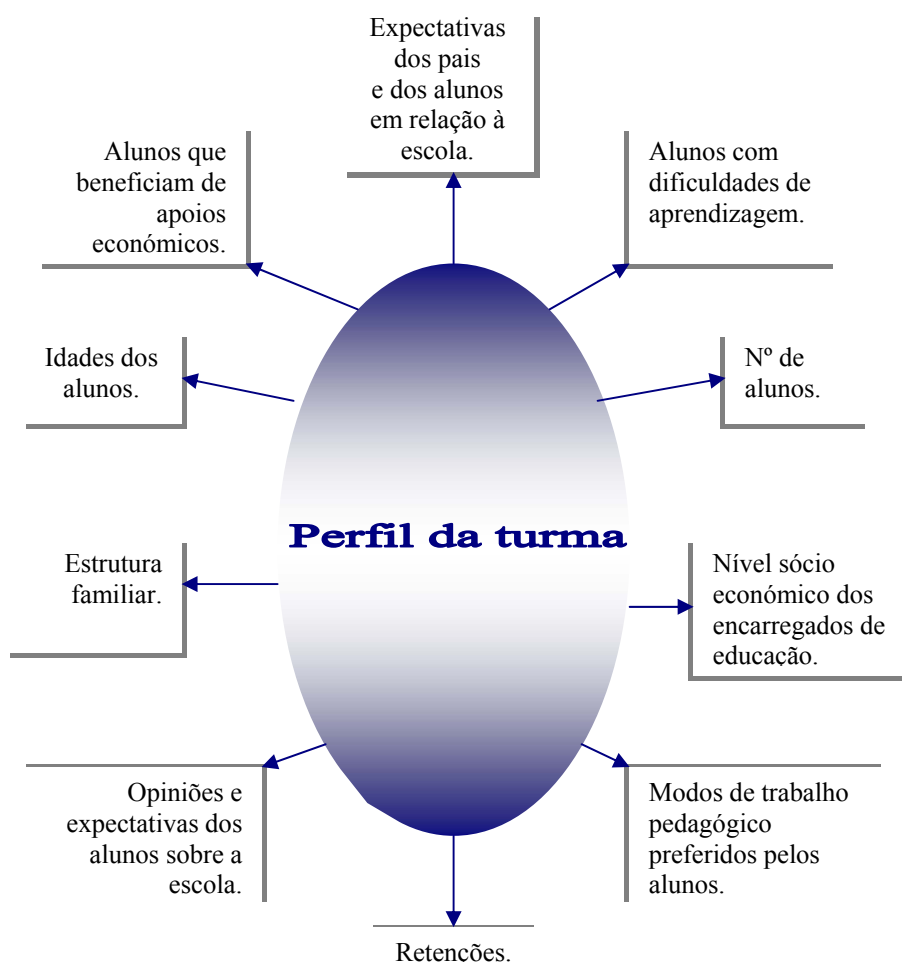


Figura 11 - Aspectos a contemplar na definição do perfil da turma (adaptado de Leite e outros. 2001)

Assim, pode-se elaborar um PCT onde todos se sintam envolvidos, permitindo ultrapassar as dificuldades e potencializar as qualidades de todos e de cada um, proporcionando oportunidades educativas em domínios múltiplos e promovendo transversalmente experiências que exercitam a construção do conhecimento, de forma autónoma e em convivência com os outros. Segundo Ribeiro (2004) o PCT tem como principais finalidades:

- Promover o trabalho em equipa de professores com os seus alunos.
- Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos.
- Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses.
- Promover a coordenação do processo de ensino com a harmonização das mensagens socializadoras.
- Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos de ensino e a integração dos saberes.

Quadro 19 - Conteúdos do PCT (Ribeiro. 2004)

| Conteúdos | |
|--|---|
| Caracterização da turma e dos alunos | Em termos socioeconómicos. Em termos culturais. Nível etário e desenvolvimento psicológico. Nível de expectativas dos alunos. Motivações e interesses dos alunos. Passado escolar. Situação da família e seu envolvimento na vida escolar dos alunos. Casos-problema e situações merecedoras de atenção especial. |
| Identificação de problemas e definição de prioridades | |
| Definição de uma estratégia educativa global para a turma | Linha de orientação educativa a seguir pelo professor. Linhas orientadoras da socialização comportamental e nos valores. Relação professor-aluno e aluno-aluno. Metodologias de ensino mais adequadas à turma. Individualização do processo de ensino/aprendizagem. Aferição dos critérios de avaliação a utilizar. |
| Planificação das actividades lectivas | Temas a tratar interdisciplinarmente, com a indicação do núcleo globalizador. (tema, projecto), das disciplinas ou áreas a integrar e respectivos conteúdos, do tipo de actividades a desenvolver, do tempo e das modalidades de avaliação previstas. Planificação anual. Momentos, formas e instrumentos de avaliação. |
| Planificação das actividades não lectivas | Actividades de complemento curricular específicas da turma. Participação da turma nas actividades globalizantes da escola. Actividades de ocupação dos tempos livres. |
| Planificação da acção a desenvolver pelo professor | Acções a desenvolver junto dos pais e encarregados de educação. Momentos e modalidades de apreciação do rendimento escolar dos alunos. Organização de actividades de reforço curricular e de compensação educativa. Mobilização dos recursos existentes em resposta a necessidades escolares específicas e de apoio sócio-educativo dos alunos da turma. |
| CrITÉrios de avaliação do projecto curricular de turma | |

A elaboração e formalização do projecto curricular de turma é da responsabilidade do professor e a sua concepção deve prever o caminho, a organização e a metodologia a seguir com a turma. A título clarificador e sintetizador do que apresentamos sobre este documento, inscrevemos o quadro 19.

Planificação do professor

A planificação do professor deve evitar constrangimentos decorrentes de antecipações rígidas de um processo, que para ser formativo tem que ser vital e consequentemente dinâmico. Para que isto aconteça, Vilar é de opinião que “ o planificador actue com uma visão omnicompreensiva, esboçando e concretizando um processo, que deve ser estrutural, e permanentemente teleo-interaccionista⁶⁵” (2000: 57).

O conceito de planificação, numa acepção vasta, engloba três momentos “antes, durante e depois da acção. Assim, falamos de decisões **pré-activas** (caracterizadas pela racionalização), **interactivas** (caracterizadas pela espontaneidade) e **pós-activas** (caracterizadas pela reflexão acerca do que se passou) ” (Pacheco. 1999). Efectivamente, todo e qualquer processo formativo exige um procedimento sistemático de reflexão, de crítica e de acção sobre os elementos que, pelo facto de estarem dialogicamente relacionados entre si, constituem uma totalidade. Por outras palavras, o professor ao planificar, na senda de otimizar o processo de ensino/aprendizagem, tem que proceder a uma reflexão prévia centrada nos seguintes aspectos:

- Porque vou ensinar – **finalidade** – há que dar uma orientação global ao plano para que as decisões a tomar tenham sentido no projecto de realização e formação humana.
- Como vou ensinar – **actividades/estratégias** - isto é, que tipo de actividades e esquemas organizativos seleccionar para promover efectivamente a aprendizagem dos alunos.
- Que vou ensinar – **conteúdos** – quais são os elementos da cultura e os conteúdos que permitem motivar e apoiar uma aprendizagem significativa.

⁶⁵ A palavra teleo-interaccionista é formada pelo termo de composição teleo que etimologicamente deriva do grego telos ou teleos que significa “fim” ou “termo”. Ora teleo-interaccionista sustenta a ideia de um fim bem definido, a interacção.

- Como sei se houve aprendizagem – **avaliação** – trata-se de apreciar sistemática e continuamente o processo e os resultados que o mesmo vai produzindo formativamente (Vilar. 2000).

Em todas as planificações ressaltam conclusões relativas aos objectivos, aos métodos, aos conteúdos, às estratégias, às actividades a operacionalizar e à avaliação a implementar. “O modo como responderá [o professor] a cada uma destas questões no momento da organização e sistematização de todos os elementos didácticos (planificação) depende muito dos princípios metodológicos que formalmente aceita” (Pacheco. 1999: 168). Planificar em projecto segundo Braga e outros (2004) pressupõe:

- Valorizar a transversalidade disciplinar dos objectivos, a formação integral do aluno, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas.
- Inter-relacionar o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.
- Adoptar um conceito alargado de conteúdo que englobe os conteúdos procedimentais, atitudinais, para além dos habituais conteúdos conceptuais.
- Organizar os conteúdos em temas-problema em função das competências a adquirir.
- Orientar a acção educativa com base no diagnóstico das representações prévias, dos processos de aprendizagem e dos estádios de desenvolvimento dos alunos.

Para a planificação em contexto escolar poder funcionar de uma forma construtivista ela terá de possuir algumas qualidades, tais como:

- **Continuidade e sequencialização**: o essencial é saber onde estamos, de onde vimos e para onde vamos.
- **Univocidade/reversibilidade**: o desenho dos seus objectivos deve ser proposto com precisão e coerência pois todas as actividades podem trocar-se, suprimir-se ou modificar-se.
- **Flexibilidade**: a planificação deve permitir uma permanente revisão para que a sua eficácia seja melhorada.
- **Variedade/diversidade**: deve ser original, criativa, diversificada e estar aberta a novas estratégias, a novas experiências e inovações.
- **Realismo**: deve ser fundamentada na realidade sócio-educativa para que a sua aplicação seja possível. (Braga e outros. 2004).

Planificação em L2 - breve apontamento

Na sala de aula, o professor deve abandonar uma concepção de aulas em que ele assuma o papel centralizador das decisões, das realizações e da avaliação, mas isto não quer dizer que o professor confira aos alunos poderes que são seus. Optar por uma postura descentralizadora significa então:

- Valorizar a experiência dos alunos e os seus conhecimentos prévios, adquirindo assim capacidades que lhe vão permitir compreender um novo assunto.
- Negociar actividades para atingir objectivos previamente definidos.
- Gerir interacções.

Toda a planificação em L2 deve recorrer a metodologias activas e centradas nos alunos que promovam não só a apropriação e estruturação de regras linguísticas e sociolinguísticas, mas também o desenvolvimento intelectual, psicológico e sociocultural dos alunos.

Estamos convictos de que há sempre algo de artificial, de «faz de conta», que se vive na aula de L2, mas é basilar enfatizar os momentos de interacção com os alunos, porque só assim é praticável serem falantes de língua segunda. É necessário, em qualquer planificação, projectar tempo para fazerem de conta que são médicos, professores, empregados, isto é tempos de comunicação simulada; mas, em simultâneo, importa que expressem os seus sentimentos e as suas vontades, em situações de comunicação autêntica, onde sejam eles próprios.

Nestas aulas, procura-se sensibilizar os alunos para rituais de interacção na medida em que a aquisição da capacidade de produzir e interpretar discursos adequados às situações de comunicação, constitui o grande objectivo das aulas de L2. Assim, o professor deve procurar estratégias e materiais que façam dos alunos os principais participantes na aula.

Planificação com as crianças

A planificação é geralmente uma actividade da exclusiva competência do professor. Nós defendemos que a prática de planeamento, organização, avaliação e regulação social das actividades, é uma prática democrática partilhada por todos, alunos e professor. Só assim as crianças participam activamente no seu processo de ensino aprendizagem. Somos de opinião

que os alunos devem, desde o 1ºano, planificar em cooperação com o professor, o trabalho a desenvolver. Para isto é fundamental que os alunos tenham conhecimento do que a escola exige que eles aprendam, para que possam direccionar o seu trabalho nesse sentido.

A apresentação dos programas curriculares aos alunos é um dos primeiros actos, no início do ano escolar. É evidente que esta primeira abordagem não implica uma imediata tomada de consciência do que se tem de trabalhar. “A integração dos programas pelo grupo vai sendo feita em conjunto através do balanços periódicos do que trabalhámos, do que nos falta trabalhar. Estes dados vão sendo registados e, por sua vez, desencadeiam novas planificações: selecciona-se, de entre o que não foi suficientemente trabalhado, o que deveremos privilegiar na etapa seguinte” (Santana. 2000: 31). Trata-se, no dizer de S. Niza (2004), de um contrato educativo a partir do qual os alunos se mobilizam para as matérias a aprender. J. Pires (2003) pressupõe três etapas para efectuar a planificação com os alunos.

1ª etapa: Consiste sempre na clarificação do programa e no relacionar deste com os interesses e expectativas dos alunos. Assim, neste momento é apresentado à turma um programa que foi previamente «desmontado e traduzido» numa linguagem acessível às crianças mas que respeita os conteúdos e as directrizes emanadas pela administração central. Esta tradução do programa é afixada na sala de aula e permanece durante todo o ano lectivo (ver apêndice).

2ª etapa: Todas as semanas, deve ser elaborado, em plenário, um **plano semanal** (ver apêndice) para o conjunto da turma. Na prática, este plano é uma listagem de actividades a realizar durante a semana e tem um código para designar se a tarefa foi cumprida ou não. Todos os membros do grupo-turma podem participar na elaboração desta planificação, apresentando propostas de trabalho, discutindo as propostas apresentadas “em diálogo negocial participando nas tomadas de decisão com os restantes membros da turma, procurando que elas sejam consensuais” (Pires, J. 2003: 38).

Cabe ao aluno responsável pela planificação (que é o presidente do Conselho de Cooperação Educativa) promover estas tarefas. Sendo um plano colectivo que organiza o trabalho a desenvolver pela turma, ao longo da semana, permite a participação activa dos alunos na planificação e avaliação de toda a actividade do grupo, responsabilizando-os pela sua realização perante o professor e por sua vez responsabilizando este perante os alunos, pelos compromissos assumidos com o grupo. Este plano surge assim como um contrato

colectivo, negociado e assumido por todos, que estrutura e regula, semanalmente, o trabalho do grupo.

O plano semanal tem articulações com todos os outros planos, constitui-se como charneira e elemento de ligação entre eles. Articula-se com o plano anual, dado que este serve de ponto de partida para o plano semanal e articula-se com o plano diário, uma vez que este permite uma operacionalização ou um relembrar e ajustar das decisões acordadas no plano semanal. Articula-se também com o plano individual de trabalho (PIT) pois para que este se possa realizar há que prever, no plano semanal, tempos atribuídos para a sua consecução.

O conteúdo deste plano abarca actividades de gestão colectiva (rotinas semanais como por exemplo o conselho; rotinas diárias como actividades de comunicação ou expressão livre no início do dia), actividades de gestão autónoma (como o desenvolvimento do PIT), realização de projectos que envolvem toda a turma, comunicações de alunos à turma, actividades várias para aprendizagens formais das diversas áreas programáticas...

O professor funciona como recurso e apoio, chamando a atenção para algumas realidades condicionantes de certas propostas que são feitas. Propõe também alguns conteúdos programáticos, que ele vai apresentar e trabalhar com os alunos, em momentos colectivos de trabalho. Cabe-lhe, ainda, procurar que no plano haja equilíbrio entre as várias áreas do programa e tentar que sejam respeitadas as decisões tomadas por todos em Conselho.

3ªetapa: Todos os dias, no início da aula é delineado o **plano diário** decorrente do plano semanal. O conteúdo do plano diário inclui, à semelhança do plano semanal, actividades de gestão colectiva e actividades de gestão autónoma. Nas actividades de gestão colectiva, além das actividades variáveis para as aprendizagens das várias áreas dos programas oficiais, incluem-se rotinas diárias, nomeadamente a planificação do dia e o seu balanço. O plano diário resultante é afixado pela criança responsável em lugar visível e é copiado por cada aluno para o seu caderno.

No final do dia, essa planificação é avaliada e as actividades que não foram cumpridas transitam para o dia imediato. Esta avaliação, nos primeiros anos de escolaridade, começa por ser da responsabilidade do professor que progressivamente a vai passando para os alunos. Com esta avaliação pretende-se verificar o que foi ou não cumprido e qualquer elemento da turma pode emitir juízos de valor sobre o trabalho realizado. O registo da avaliação, em

termos do que foi ou não cumprido, é formalizado através de um código instituído pela turma, numa forma implícita ou explícita.

Estes planos são afixados na aula “como memória daquilo que foi combinado, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das actividades diárias e semanais. Inicialmente, o registo e o controlo diários são feitos pelo professor, este trabalho é progressiva e rotativamente assumido pelas crianças” (Grave-Resendes e Soares. 2002: 63).

A planificação semanal e diária operacionaliza a organização cooperada do trabalho no dia a dia, em função das metas estabelecidas e da caminhada do grupo, corresponsabilizando todos os elementos pelo desenvolvimento do trabalho. O plano semanal é avaliado em conselho, geralmente no final de cada semana, procurando evidenciar o que foi cumprido e o que foi feito para além do plano. Reflecte-se, em conjunto, sobre “as causas do que se fez e do que não se fez, os porquês do cumprimento ou não do plano e tomam-se decisões com vista à elaboração do plano seguinte” (Pires e Espírito Santo. 2001: 19). As discussões geradas sobre o desenvolvimento do trabalho são fundamentais para que a criança adquira referentes sobre o seu processo de ensino/aprendizagem.

Partilhamos a opinião de Grave-Resendes e Soares quando enunciam o princípio estratégico da intervenção educativa: “a organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos faz-se em cooperação formativa e reguladora” (2002: 65).

Ao findarmos este subponto, retemos a ideia que a gestão flexível do currículo é necessária para atender à heterogeneidade de alunos patente nas escolas de hoje, torna-se inevitável trabalhar com esse público, o que não deve ser encarado como uma fatalidade, porque daí advém toda a riqueza da cultura humana. No decurso da abordagem, optámos por uma estrutura orientada e sequencializada, com base em desmontagens e adequações, traçadas sob a égide dos projectos, com a finalidade de rentabilizar a heterogeneidade, quer num paradigma teórico e prático, quer num ideário filosófico. A única finalidade da gestão do currículo é, sem dúvida, que todas as crianças, ao frequentarem a escola de hoje, consigam as competências necessárias para enfrentarem e se integrarem na sociedade.

A gestão do currículo prescrito pelo Ministério é fácil? Não, de modo nenhum, porque não há uma prescrição única que seja eficaz para todas as escolas e não há forma de ultrapassar etapas. Cada proposta deve ser redimensionada em função dos contextos e dos participantes.

Há 2000 anos atrás, quando Plotomeu I propôs a Euclides aprender geometria de modo fácil, passando por cima de muitas noções, este respondeu ao rei: “Não há nenhuma estrada real para a geometria”. Hoje teria dito: Não há nenhuma auto-estrada para a geometria.

E como se está a ver, também não há nenhuma forma rápida e eficaz para gerir o currículo. Há caminhos diversos, até divergentes, com paragens obrigatórias, por onde o andar é trabalhoso, mas estes são os que melhor propiciam o sucesso dos nossos alunos. Para retomar a metáfora, são esses os únicos que conduzem verdadeiramente ao entendimento da paisagem.

1.4. Desenvolvimento curricular em CV e a LP

1.4.1 – Análise dos dados recolhidos nas escolas do EBI

Resultados das entrevistas realizadas aos professores⁶⁶

Na análise dos aspectos que enformam a categoria **currículo**, verificamos que 5 professores entrevistados ao formularem uma definição de currículo, consideram-no constituído por áreas programáticas, no entanto, 1 docente completa a sua definição referindo que as crianças “entram para a escola com seis anos e vão até aos 15” (E.2). Outro professor diz ainda: “temos um horário” (H.2) e outro menciona além das disciplinas, “as condutas, os valores, a cidadania” (I.2). O currículo é ainda definido por 3 entrevistados como sendo o programa, mas 1 destes docentes acrescenta, à sua definição, os manuais. Há também 1 professor que define o currículo como as actividades a desenvolver na sala de aula (ver figura 12).

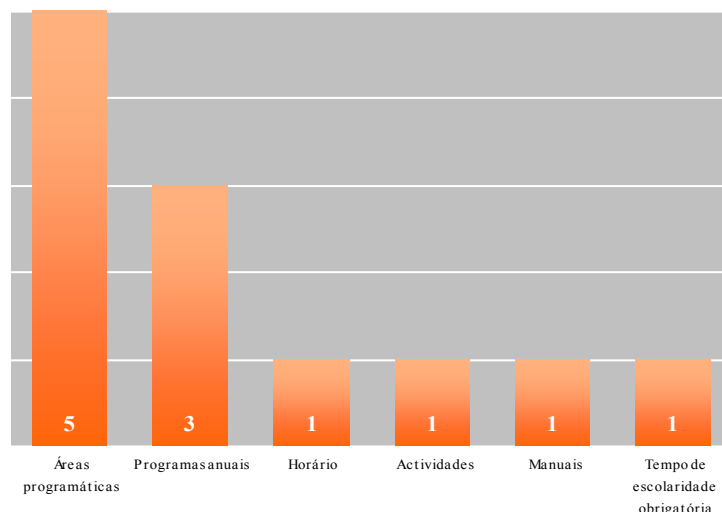


Figura 12 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **definição de currículo**

Em relação à qualidade do currículo (ver figura 13), 4 professores caracterizam-no como sendo bom e apenas 1 deles justifica a sua opinião dizendo que é “um currículo aberto” (H.8). Para 2 professores, o currículo é razoável, no entanto, 1 deles põe uma condição para que possa ser considerado razoável: “precisa de ser bem trabalhado” e 2 dos

⁶⁶ Ver no anexo 15 a análise de conteúdo das 10 entrevistas realizadas aos professores. Ver na página 98 a caracterização dos 10 professores entrevistados e na página 106 as condições das entrevistas.

inquiridos pensam que o currículo tem de ser melhorado pois “adapta-se pouco às nossas realidades” (C.5).

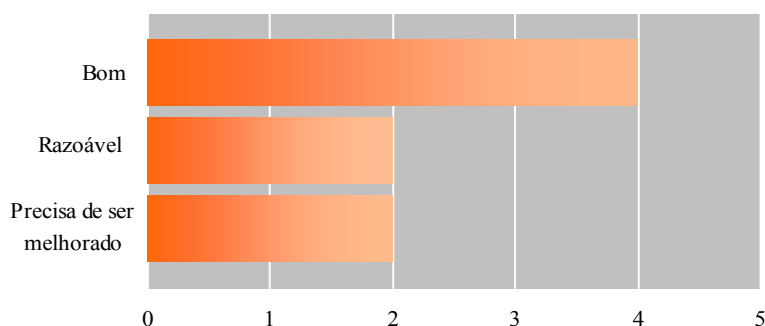


Figura 13 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **qualidade do currículo**

É de mencionar o facto de apenas dois professores da amostra terem opinião sobre a coerência do currículo. Os dois consideram-no coerente pois “as disciplinas estão interligadas” (I.8) e um deles explicita mesmo que permite a interdisciplinaridade (A.7).

Questionados sobre a eficiência do currículo, só 3 professores responderam: 2 consideram-no eficiente porque “dá para ajudar as crianças” (B.7) e porque “ensina a viver em sociedade, a aprender a ler e escrever” (J.2) e o outro inquirido considera que nem sempre é muito eficiente (G.6).

No que concerne à operacionalização do currículo, (ver súmula no quadro 20) os documentos programáticos existentes para o ensino/aprendizagem da LP, referidos pelos professores, foram os programas e os guias. Dos professores inquiridos, 3 pensam que “o programa de LP corresponde às necessidades” (A.43), porque os alunos “ficam bem preparados” (D.24) e ainda porque “dão para fazer muita coisa” (J.32). Apenas 4 docentes pensam que o programa tem algumas fragilidades porque “não chega o que está escrito no programa” (D.24), “precisam um pouco mais de contos, poemas” (B.33) e ainda porque “os alunos saem do EB com algumas lacunas” (I.38).

A flexibilização curricular é pouco expressiva em Cabo Verde. Sobre as práticas de flexibilização curricular, obtivemos 5 respostas, 4 das quais mostram não haver essas práticas. Alegam mesmo que “o currículo é igual para todos” (B.11) e explicitam que “temos que cumprir o que está estipulado” (G.10). Há 2 professores que consideram que o currículo se pode adaptar “consoante as possibilidades, trabalhar conteúdos que não estão

contemplados no currículo” (A.14), embora 1 acrescente que “é uma luta intensa” (J.11) e outro explique melhor a dificuldade existente em flexibilizar, referindo o processo “comunicamos à DLE (...) o delegado tem de comunicar ao ME” (H.13).

Ao inquirirmos os professores sobre a existência de documentos para a flexibilização curricular constatámos que 8 docentes não conhecem a formalização de nenhum documento para a flexibilização. No entanto, 2 mencionam a existência de planos de actividades, mas afirmam contemplar apenas “actividades extra-curriculares” (A.20) e “actividades culturais e feiras de lazer” (G.13).

As respostas dos professores entrevistados, no que concerne às planificações, foram praticamente coincidentes. Toda a amostra (10 professores) reconhece que realiza, em grupo de classe, planificações mensais, que desdobram em quinzenais ou semanais e elaboram individualmente a planificação diária. Destes professores, 4 explicitam melhor o processo utilizado, dizendo que “a delegação manda os conteúdos para três meses e a partir disto o professor vai fazer as divisões” (E.29). É ainda referido por um professor entrevistado que os planos “são apreciados pelo gestor” (F.21).

Especificamente sobre as planificações em LP perguntámos aos docentes se tinham cuidados especiais na sua elaboração. Somente 1 professor referiu que tem “em conta que os alunos não têm a LP como L1, e por isso “eu devo respeitar a L1 porque o aluno vive nessa língua ao longo do dia” (J.44). No mesmo sentido, 3 professores responderam que davam muita atenção à oralidade e à escrita. Um deles sublinhou ainda que atribuía “muita importância aos actos de fala” (E.44) e outro docente acrescentou que “nós preparamos os conteúdos de LP sem pensar se é uma L1 ou se é uma língua oficial” (M.51).

Procurámos saber se os professores realizam as planificações com os alunos e os 9 que responderam a esta questão dizem não o fazerem, contudo 4 acrescentam que “as planificações são só do professor” (B.30).

Quadro 20 - Súmula da análise referente à categoria **operacionalização do currículo**, resultante das entrevistas aos professores

| Operacionalização do currículo | F | R |
|--|----------|----------|
| Realização da flexibilização. | 0 | 5 |
| Existência de documentos para a flexibilização. | 0 | 8 |
| Realização de planificações. | 10 | 10 |
| Realização da planificação com os alunos. | 0 | 9 |

1.4.2. Análise dos dados recolhidos no MEVRH

Resultados da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário⁶⁷

A Directora do EB e Secundário referiu que o ***currículo*** é central e único a nível nacional (132). Quanto à eficiência do currículo, a entrevistada questiona-a, baseada nas taxas de reprovação que “são ainda muito altas, à volta de 17%” (16).

A nível da ***operacionalização do currículo***, reconhece a não existência de flexibilização curricular (132) e justificou-a pela “necessidade de garantir alguma homogeneidade, algum nivelamento do perfil de saída do EB” (141) e também “porque nós temos provas nacionais e por outro lado porque Cabo Verde continua a mandar os seus estudantes para continuarem os seus estudos no exterior” (147). No entanto, garantiu que o professor pode efectuar “acertos em termos de doseamento, em termos de inversão ou hierarquização dos conteúdos” (143).

A Directora do EB e Secundário, a propósito da reforma curricular, considera que a grande prioridade, numa ***perspectiva futura***, devem ser os programas, pois é através deles que “a médio e a longo prazo se pode melhorar a qualidade educativa” (52). Como inovações curriculares, aposta na “pedagogia de integração fundamentada na abordagem por competências” (28) e prevê que a reforma institucionalize a flexibilização “em função da própria vocação das ilhas, ou região, por exemplo em termos de ofertas de línguas estrangeiras, educação artística e TIC” (134). As novas áreas programáticas serão a Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Cidadania, Cultura da Paz, Saúde Escolar, Saúde Sexual e Reprodutiva” (23).

Resultados da entrevista realizada à Directora do EB e Pré Escolar⁶⁸

Em relação à qualidade do ***currículo***, a Directora do EB e Pré-escolar alegou que este “não está contextualizado ao país” (12).

Para a ***operacionalização do currículo***, os professores têm, segundo esta informante especializada, como documentos programáticos “os programas e os guias dos professores”

⁶⁷ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário.

⁶⁸ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Pré-escolar.

(6) e salientou ainda que “no Ministério já discutiram se vale a pena haver programas e guias” (130). Quando questionada sobre a flexibilização curricular, a entrevistada considera que “o programa é uma indicação e deve ser adaptado à realidade de cada escola” (2), pois “temos uma equipa de coordenação pedagógica a nível de cada conselho para a implementação do programa” (3). Afirma, ainda, que “os professores ficam presos ao programa sem se preocuparem em saber o que as crianças já sabem” (124) e é da opinião que o professor “deve gerir o horário” (147).

Resultados da entrevista realizada à Coordenadora da Reforma Curricular⁶⁹

A reforma curricular, no entender da sua coordenadora, assenta em termos curriculares no seguinte *diagnóstico*: “falta de articulação entre os vários subsistemas” (70). No entanto, é preciso considerar que não houve um estudo específico para a contextualização da reforma.

Esta informante prevê, como inovações curriculares, “o acesso às línguas e às TIC” (83); “uma proposta de horário menos rígida” (135); e “mais flexibilidade e autonomia” (138) e por isso considera que “ter guias programáticos não faz sentido” (139).

As novas áreas programáticas vão ser “Cidadania, Ambiente, Protecção Civil, Prevenção Rodoviária, que não vão fazer parte deste currículo de uma forma satélite” (92), mas sim “numa abordagem integrada, numa nova área congregadora, o Desenvolvimento Pessoal e Social” (99).

1.4.3 - Análise do programa

Princípios

Os princípios enunciados na introdução dos Programas de Língua Portuguesa referem como linhas de força, que orientam a sua elaboração, o facto da LP ser língua oficial, mas

⁶⁹ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Coordenadora da Reforma Curricular.

não ser língua materna da grande maioria das crianças, daí o programa “adoptar metodologia de L2” (1990:3), onde a comunicação oral assume uma importância decisiva no ensino/aprendizagem da LP. Explicitam também que o desenvolvimento do ensino da gramática “partirá tanto da oralidade como da escrita, será feito de uma forma implícita, numa etapa inicial e caminhará gradualmente para o ensino explícito” (1990:3).

Organização

O programa tem uma organização “estruturada em termos encadeados através dos seis anos de escolaridade, procurando-se que o seu desenvolvimento se faça em espiral” (1990: 3). É constituído por vários elementos, o primeiro é denominado **mapa 0** e nele são definidos os objectivos gerais do programa que passamos a enunciar:

- “Dominar, oralmente e por escrito, formas básicas de comunicação.
- Dominar regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.
- Servir-se da língua como veículo de aprendizagem.
- Utilizar a língua portuguesa num âmbito cada vez mais alargado.
- Servir-se da língua portuguesa como instrumento de trabalho e via de acesso à informação.
- Servir-se da língua portuguesa no contacto com outros povos, culturas e civilizações.
- Servir-se da língua enquanto factor de desenvolvimento integral” (1990: 5).

Estes objectivos estão subdivididos em objectivos específicos a cada fase. O **mapa 0** possibilita, assim, uma leitura vertical e horizontal destes objectivos, da 1ª à 6ª classes. Vejamos então:

- A cada um dos objectivos gerais corresponde um desenvolvimento horizontal que mostra a progressão entre fases, como se exemplifica no quadro 21.

Quadro 21 - Sequencialidade horizontal do programa

| Objectivos do programa | Objectivos da 1ª fase | Objectivos da 2ª fase | Objectivos da 3ª fase |
|---|--|---|---|
| - Utilizar a língua portuguesa num âmbito cada vez mais alargado. | - Utilizar a língua portuguesa em actividades promovidas na e pela escola. | - Utilizar a língua portuguesa em actividades de ligação escola/comunidade. | - Utilizar a competência adquirida no espaço extra-escolar. |

- O conjunto dos objectivos gerais do programa e os objectivos de cada fase, apresentados na vertical, explicita a totalidade do que se pretende atingir no fim do EB ou no fim da fase.

O segundo elemento programático é o **mapa 01** que nos mostra a distribuição dos conteúdos de aprendizagem, ao longo do EBI. Os conteúdos são:

- A oralidade na propedêutica da leitura e escrita.
- Oralidade, leitura e escrita.
- Textos orais e escritos.
- Funcionamento da língua.

Finalmente, os programas específicos de cada uma das classes são apresentados sob a forma de mapas por classe: o **mapa 1** corresponde à 1ª classe, o mapa 2 à 2ª classe e assim sucessivamente. Estes mapas estão organizados em três colunas:

- Objectivos, subdivididos em objectivos comportamentais.
- Conteúdos, concretizados com exemplos.
- Sugestões de estratégias.

Conteúdos

Os conteúdos propostos visam sobretudo:

- A aquisição de vocabulário, primeiro na oralidade e depois por escrito, para: dar informações, saudar, identificar; nomear graus de parentesco alimentos, animais, plantas, fenómenos naturais... Este vocabulário vai constituindo progressivamente actos de fala que o programa tenta sistematizar através da “audição e repetição de frases e palavras” (I-25), e “oralidade dirigida (ouve, repete, identifica)” (I-27).
- A iniciação à leitura e à escrita, com a seguinte progressão: “reconhecimento e leitura das palavras, sílabas e letras em frases - chave e sílabas - chave em estudo”(I-14).
- A construção textual, que parte de frases simples “escrita de frases relacionadas com um facto ou gravura (...), frases relacionadas com um tema (...), reconto de textos, (...) textos curtos relacionados com a realidade familiar e escolar (...), escrita de frases simples de iniciação: grafismos, letras, palavras, frases” (I-21 a 23).
- A leitura “oral, coral e dialogada, orientada para informação e recreio de textos relacionados com a vida do país” (IV-30), “leitura recreativa e informativa” (IV-25).

É de referir que são apontados como conteúdos “cópia”, “ditado” e “ditado orientado”.

Os conteúdos de funcionamento da língua, elencados no programa até ao 4º ano, são:

- Noção de frase, palavra e sílaba.
- Famílias de palavras.

- Palavras sinónimas e antónimas.
- Ortografia.
- Translineação e divisão silábica.
- Pontuação.
- Nomes ou substantivos.
- Adjectivos.
- Concordância.
- Forma de frases.
- Tipos de frase.
- Grupos constituintes da frase.
- Verbos.

Estratégias e actividades

O programa oferece sugestões de estratégias relacionadas com cada conteúdo e é a partir de uma situação integradora que decorrem as acções. Passemos em revista algumas das estratégias/actividades:

- Jogos de perguntas e respostas (II-8) ou de “tarefas opostas” (II-29).
- Dramatizações (I-46).
- Descobrir e formar novas sílabas a partir de letras dadas (I-19).
- Fazer movimentos da chuva ou do crescimento do capim (I-21).
- Cópia (I-47).
- Ditado (I-24).
- Repetir lengalengas (I-26).
- Ilustrações (I-49).
- Responder a perguntas sobre textos do manual (I-31).
- Recontar e produzir histórias (I-36).
- Elaborar bandas desenhadas (I-45).
- Audição de canções populares (II-5).
- Exposição de trabalhos escolares (II-6).
- Exercícios sistemáticos (II-16).
- Classificar cópias uns dos outros, segundo critérios dados pelo professor (III-17).
- Exercícios de ortografia (III-19).
- Leitura de várias formas (III-31).
- Avaliar a leitura oral realizada (III-32).
- Ler poesias (III-44).
- Fazer dobragens (III-49).
- Escrever textos livres relacionados com a vida do país (IV-30).

Integração dos conhecimentos

É evidente nos programas a preocupação de integrar e relacionar os conhecimentos da vida, ora vejamos:

- Frases relacionadas com o real (I-23).
- Enumerar e desenhar objectos no real (I-42).
- Aproveitamento de situações da vida escolar (I-48).
- Textos narrativos sobre a realidade familiar (II-27).
- Reemprega e enriquece o vocabulário relacionado com a vida na ilha (III-27).
- Recontam histórias da tradição oral local (III-42).
- Reemprega e enriquece o vocabulário com aspectos do meio físico e social do país (IV-21).

O programa de LP sugere, pontualmente, a promoção da interdisciplinaridade com diferentes áreas, por exemplo: com a área da Expressão Visual, “ilustram-na [a história] com técnicas diversificadas” (IV-37); com a área de Expressão Musical e Dramática, “mímica e dramatização (...) entoação de pequenas canções” (III-28); e com “Aula de Ciências Integradas” (III-26).

Recursos

O programa apela também à utilização de alguns recursos tais como:

- Objectos ou gravuras (I-12).
- Quadro, lista de palavras (I-16).
- Letras móveis (I-18).
- Manual (II-10).
- Outros livros (IV).

1.4.4 – Análise da planificação diária dos professores

Apenas analisamos, neste ponto, a planificação diária dos professores observados, (anexo 18) por ser este o único documento que é de responsabilidade individual.

A planificação diária é realizada numa grelha (embora a maioria dos professores visitados utilize um caderno A4, por ser mais económico). Começa com a data, a identificação da unidade didáctica, a natureza da aula (se é uma aula de “revisão” (B) ou uma aula “nova” (A), a disciplina (é de salientar que as planificações são elaboradas por áreas) e ainda o tempo de duração da aula. Todos estes itens estão colocados na horizontal.

Nesta grelha (ver anexo 19), há ainda um sistema de colunas em que, a primeira coluna se destina ao registo dos conteúdos seleccionados. A segunda coluna está subdividida em duas, a primeira destina-se ao registo dos objectivos gerais, como por exemplo: “Lê o texto”; Responder a questões sobre o texto; Reempregar e enriquecer o vocabulário relacionado com a comunicação” (A). A segunda parte da coluna contém os objectivos específicos “Lê com entoação, identifica maneiras de comunicar” (A).

Depois está a coluna dedicada aos pré-conceitos, ou sejam os conceitos pré-requeridos e na coluna seguinte incluem-se os conceitos a adquirir na aula.

A seguir está a coluna destinada à descrição das actividades/estratégias e a forma mais apropriada de as introduzir. Algumas actividades remetem para anexos, os quais compreendem exercícios a propor aos alunos e ainda o sumário. Destacamos como exemplo as seguintes sugestões de estratégias:

- Diálogo (A).
- Novidades (B).
- Identificação de palavras da mesma família (A).
- Leitura coral (B) ...

As planificações consideram também os recursos a utilizar “cadernos, quadro, texto policopiado” (B).

Finalmente há ainda uma coluna tripartida destinada à avaliação, numa parte está determinado o tipo de avaliação, na outra estão designados os instrumentos utilizados e na última parte assinalam o momento destinado à avaliação. É de referir que na aplicação destas planificações os professores, por nós observados, as consultaram sistematicamente e todas foram escrupulosamente cumpridas pela ordem expressa.

1.4.5 – Síntese global de resultados

Em relação ao desenvolvimento curricular em Cabo Verde, há que destacar preliminarmente que os professores tiveram muita dificuldade em definir ***currículo***, só 8 dos inquiridos o definiram, não mostrando grande unanimidade nas respostas. Para a maioria, o

currículo é constituído pelas áreas programáticas, enquanto que para outros professores é constituído pelo programa ou pelas actividades a desenvolver em sala de aula.

A maior parte dos docentes entrevistados consideram que quanto à qualidade o currículo é bom, por ser muito aberto, mas paradoxalmente os dados recolhidos no Ministério apontam para a sua descontextualização em relação ao país. Esta opinião é também subscrita por dois professores, que consideram a necessidade de melhorar o currículo. Sobre a coerência curricular, os docentes consideram-no coerente por potenciar a interdisciplinaridade. Quanto à eficiência, as opiniões são divergentes: há professores que o consideram eficiente porque incide sobre a aquisição de competências básicas, enquanto a Directora do EB e Secundário tem uma opinião contrária, uma vez que a taxa de repetência (17%) é ainda elevada.

Para a *operacionalização curricular* existem como documentos programáticos, o programa e os guias que são operacionalizados através de planificações mensais, quinzenais ou semanais, realizadas em grupos de ano e é a partir destas que cada professor elabora a sua planificação diária. A planificação diária de LP é formalizada numa grelha que parece uniformizada para todos os professores. A grelha é constituída pelos seguintes itens: conteúdos, objectivos, pré-conceitos e conceitos, estratégias e actividades, recursos e avaliação. Os professores, ao planificarem em LP, dão especial importância à oralidade e à escrita. As crianças não têm qualquer papel na planificação das actividades.

O programa tem uma organização estruturada em três tipos de documentos (mapa 0, mapa 01, e o mapa de classe) que permitem uma leitura horizontal e vertical simultaneamente. A leitura horizontal mostra a progressão entre fases e a vertical, explicita o que se pretende atingir no final de cada fase ou do EB. Os objectivos gerais do programa estão subdivididos em objectivos gerais de fase, que por sua vez se subdividem em objectivos específicos de ano e com os quais estão relacionados os objectivos comportamentais. Os conteúdos compreendem: oralidade na propedêutica da leitura e escrita; oralidade, leitura e escrita; textos orais e escrita; e funcionamento da língua. O programa tem para cada conteúdo sugestões de estratégias apresentadas segundo a fórmula: situação e acções. É clara a pretensão de utilizar uma metodologia de L2 prevendo, ainda que disseminadamente, a integração dos conhecimentos das outras áreas e da vida real.

Há que realçar que os professores apontam algumas lacunas aos programas, pois consideram insuficiente o que neles está proposto para que as crianças atinjam as competências básicas. A maioria do *corpus* referiu que os programas são implementados através da equipa de coordenação pedagógica e os professores não têm acesso directo a este documento, já que os conteúdos programáticos lhes são entregues para três meses e é a partir destes conteúdos que os professores elaboram as planificações já referidas. Por sua vez, os gestores de cada pólo têm poderes para verificarem as planificações dos professores e até assistirem a aulas.

Todos os entrevistados referiram unanimemente que não há flexibilização curricular, tanto ao nível dos conteúdos como ao nível de horários e esta inexistência foi justificada no Ministério pela necessidade de garantir um perfil de saída homogéneo e nivelado e também porque os professores encaram o programa de uma forma prescritiva. Sobre esta última justificação, vale a pena relacioná-la com a resposta de um dos professores entrevistados que nos referiu que para mudar os currículos é uma luta intensa, pois todas as mudanças têm de ser transmitidas à equipa concelhia de coordenação pedagógica e devidamente autorizadas. A ausência de flexibilização curricular é validada pela inexistência de documentos para a sua implantação.

A reforma curricular pretende alterar os programas e integrar novas áreas programáticas, nomeadamente o Desenvolvimento Pessoal e Social onde estão integrados vários conteúdos como Cidadania, Protecção Civil, Prevenção Rodoviária, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Cultura da Paz, Saúde Escolar, Saúde Sexual e Reprodutiva.

Os guias programáticos parecem deixar de fazer sentido, uma vez que o desenvolvimento curricular prevê a flexibilidade e a autonomia numa abordagem integrada. É de salientar que a flexibilização, a consignar na reforma, parece estar prevista para facilitar a contextualização dos programas às diferentes ilhas ou regiões.

A reforma vai promover horários mais flexíveis para os estabelecimentos de ensino e uma aspiração de muitos professores e encarregados de educação é que deixem de existir aulas ao sábado.

1.4.6 – Discussão dos resultados

A discussão dos resultados obtidos é apresentada em função do bloco em análise denominado “Desenvolvimento curricular para o ensino/aprendizagem em CV” e das categorias com ele relacionadas que passamos a relembrar:

- Currículo.
- Operacionalização do currículo.

Em relação à primeira categoria, parece-nos haver alguma hesitação, por parte dos professores, em definirem currículo, o que pode ser imputado à sua formação teórico-pedagógica ou ao próprio conceito que Pacheco (1999), Paraskeva (2001) ou Leite (2002) consideram polissémico e ambíguo, porque não possui um sentido unívoco, mas sim uma diversidade de definições e conceitos, em função das perspectivas que se adoptam. Os professores que o definem centram as suas respostas nas matérias a ensinar ou seja no programa, nas áreas programáticas e nas actividades a desenvolver.

Podemos afirmar que os professores vêem o currículo como um plano de instrução em que a tónica é posta no ensino. No entanto, alguns professores aglutinam às suas respostas, ideias secundárias tais como: o horário, a escolaridade obrigatória, as condutas, valores e cidadania. Ora estes pressupostos estão subjacentes na definição de L. Almeida, ao referir que o currículo se baseia “num projecto de acção concertada e reflectida fazendo a ligação da escola ao meio, gerindo espaços e tempos escolares de uma forma única e enriquecedora” (2002: 194). Será esta posição um prenúncio de alguma mudança?

Ao analisarmos os pressupostos sistémicos do currículo cabo-verdiano, vimos que quanto à qualidade, os professores consideram-no bom porque é aberto e as disciplinas estão interligadas. Já no MEVRH são de opinião contrária, uma vez que está descontextualizado do país, embora estas justificações não nos pareçam, por si só, factores de qualidade, porque tal como Cunha, pensamos que a “qualidade terá primeiro que reflectir o estado da ciência; segundo adaptar-se ao desenvolvimento dos alunos; e terceiro ser de tal modo operacional que seja verdadeiramente agenda para a acção” (1997: 96). Ora, consideramos que não pode ser de facto um currículo de qualidade, pois não reflecte o estado da ciência basta vermos que a última actualização do currículo, manuais, programas e guias data de 1990. Talvez por ser aberto, pudesse acompanhar o progresso, actualizar-se, desde que os actores do

ensino/aprendizagem interviessem, o adequassem e modernizassem, o que como veremos adiante não acontece.

Quanto à coerência (considerando a definição de currículo coerente, de Beane (2000), como o que tem unidade, relevância e pertinência) é difícil ajuizar porque só os professores responderam. Consideram-no coerente, por permitir a interdisciplinaridade na aprendizagem e talvez consiga de facto a unidade, mas quanto à pertinência e relevância não temos dados para poder avaliar.

Contrariando o que os professores afirmam, o currículo não é de facto eficiente, porque eficiente é aquele que antes de mais “promove o êxito educacional” (Sobral e outros. 2003: 41). No entanto, parece-nos que os professores desconhecem o que é currículo eficiente, já que só três em dez respondem, embora não justifiquem de uma forma aceitável. A Directora Geral do E.B. e Secundário explicita que considera a taxa de reprovação muito alta apoiando a nossa visão.

No que respeita à operacionalização do currículo, todo o *corpus* referiu que em Cabo Verde, não está prevista nem posta em prática a flexibilização curricular, este facto foi validado por não existir nenhum documento legal que formalize a flexibilização. Embora não haja flexibilização podia haver alguma diversidade e inovação nas estratégias adoptadas, mas os professores, no dizer da Directora Geral do EB e Pré-Escolar “ficam presos ao programa sem se preocuparem em saber o que as crianças já conhecem”. É preciso sublinhar que os programas facilitam esta atitude dos professores, pois fornecem sugestões muito precisas de estratégias. Algumas são mesmo muito sistematizadoras, rotineiras e mecanicistas, como sejam os ditados e as cópias.

Quanto à flexibilização dos métodos, o programa preconiza para o ensino da LP uma metodologia de L2, porque as crianças têm como L1 o crioulo, mas como não há flexibilização, qual será a metodologia adoptada para as crianças que têm a LP como L1?

Também não há gestão flexível do tempo destinado à aquisição dos conhecimentos, pois há um horário pré-estabelecido. Finalmente, não há gestão flexível dos conteúdos, porque os professores não podem interferir na gestão do programa, pois estes são-lhes entregues em partes (uma por cada trimestre) e por isso não podem, na sua globalidade, reflectir e adequá-lo à sua classe. O professor perde, assim, uma visão de conjunto e das

inter-relações dos elementos constituintes do programa, de modo a que cada situação de ensino/aprendizagem constitua uma peça de um todo.

Para desenvolver o currículo em Cabo Verde, existem como documentos programáticos, os programas, os guias dos programas e as planificações. A propósito do programa a Directora Geral do EB e Secundário considera-o um currículo central e único a nível nacional e nós acrescentaríamos rígido na execução, pois como já dissemos, não é gerido pelos professores.

Dos objectivos apresentados no programa (alguns dos quais não nos parecem de facto objectivos) decorre a ideia de que o trabalho na aula deve ser centrado em práticas de língua, que visam sobretudo o desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal e enfatizam primordialmente a comunicação oral já que a LP é L2 da maioria dos alunos. Tal orientação é visível, por exemplo, quando o programa refere que o ensino da gramática deve partir tanto da oralidade como da escrita. É valorizada também a dimensão agir pela fala que remete para os actos de fala propostos.

No que diz respeito ao domínio da leitura, o programa propõe objectivos diferenciados em função das modalidades de leitura: recreativa, informativa e de estudo. Neste domínio, é de referir a pouca ênfase que os programas dão à literatura infantil cabo-verdiana.

Na escrita, são apresentados modelos muito dirigidos para a produção textual, propondo a realização de textos que denominam de livres, mas em simultâneo apelam para que sejam relacionados com a vida do país. Claro está que estes textos não são livres, são textos de tema “quase livre”.

No geral, há a preocupação, embora insular, de integrar os conhecimentos na vida social e nas outras áreas programáticas, de promover o espírito crítico, a auto e a hetero-avaliação, por exemplo, “classificar cópias uns dos outros”, o que é atraído quando de imediato está expresso “segundo critérios dados pelo professor” em vez de “segundo critérios discutidos e instituídos por consenso com os alunos”.

Os programas de LP, conforme podemos verificar pela análise, estão centrados no treino de capacidade e atitudes verbais, especificidades inerentes ao ensino de L2, no entanto consideramos que para a metodologia de L2 atinja os seus objectivos há que promover a LP para um desenvolvimento cognitivo, social, cívico e afectivo.

Os programas são muito detalhados, de natureza prescritiva e dão sugestões pormenorizadas e concretas de estratégias (que às vezes são actividades), o que nos parece cortar a liberdade, a criatividade e a inovação dos docentes. Este programa também não tem em conta os ritmos de aprendizagem, não estrutura o ensino/aprendizagem da leitura e escrita a partir do que as crianças conhecem, sabem e dizem.

Na generalidade, o texto do programa afigura-se-nos demasiado extenso e a organização textual torna-o confuso, a título de exemplo salientamos a inexistência de um índice e de algumas notas organizativas, mas é de realçar positivamente que a construção dos saberes se processa por um caminho crescente de formalização em espiral.

Pela análise efectuada anteriormente, podemos afirmar que a planificação diária dos professores é compartimentada, pois há uma planificação para cada área, é muito pormenorizada não deixando margem para aproveitar os contributos dos alunos e para uma permanente revisão, no sentido de melhorar a sua eficácia. É constituída por demasiados itens, alguns dos quais nos parecem desnecessários e contribuem para que a sua execução quotidiana seja pouco funcional e objectiva. Segundo Vilar (2000) qualquer planificação deve abordar os seguintes aspectos: a finalidade, as actividades/estratégias, os conteúdos e a avaliação. Nas planificações analisadas não está prevista a finalidade e os outros aspectos estão desdobrados e demasiadamente especificados.

As actividades propostas nas planificações não primam pela originalidade, criatividade e não são diversificadas. Salientamos o facto dos alunos, em Cabo Verde, não terem qualquer papel na planificação e esta a realizar-se, seria tal como S. Niza (2004) o refere, um contrato educativo a partir do qual os alunos se mobilizam para as matérias a aprender. No entanto, os professores não lhe atribuem esta mais valia e reconhecem-na como uma prática somente dos professores.

Considerações finais

O desenvolvimento curricular, em Cabo Verde, segue uma visão tradicional, em que o currículo é uma estrutura organizada de conhecimentos, isto é, um conjunto de matérias a ensinar, igual para todos e enformado por um horário onde estão estipuladas as horas destinadas a cada disciplina. Esta posição é, hoje, alvo de críticas e para Leite esta visão “não dá respostas às necessidades e vivências do mundo, nem respeita o aluno como ser individual e social com a sua especificidade e em interacção com a sociedade” (2002: 57). Assim, é um currículo com pouca qualidade uma vez que não é eficiente e tem pouca coerência.

A reforma curricular, ao prever a inserção de novas áreas programáticas e um horário mais flexível, continua a não dar uma resposta completa às deficiências apontadas, pois a flexibilidade e a autonomia não é proposta em função do aluno, mas sim em função da região ou da ilha. Aliás, temos muitas dúvidas se as áreas inseridas na nova proposta curricular correspondam a necessidades do sistema, uma vez que não existe nenhum estudo que permita diagnosticar essas necessidades.

O papel do professor é pouco relevante no desenvolvimento curricular, já que não reflecte, modifica, adapta e repensa o programa, no sentido de concretizar uma aprendizagem para todos, isto é, não há nem a reforma prevê uma concreta gestão flexível de currículo. O aluno, com as suas experiências e a sua aprendizagem, vai continuar a não ser colocado no centro do currículo e da acção pedagógica. O programa, embora com alguns aspectos positivos, não é redimensionado em função dos contextos e dos seus “consumidores”.

2 - Espaço pedagógico

DOMÍNIO CONCEPTUAL

FILOSOFIA: A organização do espaço e dos materiais tem grande influência na promoção da acção educativa e no desenvolvimento de um clima sócio-afectivo favorável ao trabalho escolar. Portanto as características do espaço e dos materiais utilizados viabilizam o estudo autónomo, a descoberta, a experimentação e a sistematização de conhecimentos e em simultâneo influenciam as crianças cognitivamente e afectivamente.

TEORIAS: Desenvolvimento potencial de Vigotsky.

PRINCÍPIOS: A forma de organização do espaço, mais produtiva para a aprendizagem, é a que permite aos alunos realizarem ao mesmo tempo actividades diversificadas (adaptadas às suas necessidades e aos seus estilos de aprendizagem) em diferentes modalidades de trabalho (Grave-Resendes e Soares. 2002).

É necessário reunir um conjunto de materiais que uma vez colocados no espaço adequado permitam aos alunos trabalhar autonomamente (Ribeiro. 2004).

A organização do espaço e dos materiais deve permitir engendrar a área do desenvolvimento potencial, ou seja, fazer emergir, estimular e activar na criança um conjunto de processos internos de desenvolvimento social que faça eclodir a aprendizagem (Vigotsky. 1977).

A organização da sala de aula deve permitir o relacionamento afectivo e emocional de toda a turma, uma vez que o afecto e a relação inter-pessoal são elementos essenciais aos processos educativos (Morgado. 2004).

Para que a comunicação ocorra na sala de aula é indispensável criar um clima de livre expressão, de modo a que os alunos se sintam confiantes quando falam (S.Niza. 1998).

CONCEITOS CHAVE: Áreas de trabalho, instrumentos de pilotagem do trabalho, conselho de cooperação educativa, autonomia, capacidade de auto-regulação, expressão livre, manuais escolares, TIC, materiais individuais e colectivos diversificados.

ACONTECIMENTOS/OBJECTOS: As salas de aula são observadas nas dimensões organizacionais, sociais e comunicacionais. As crianças do 1º Ciclo elaboram um desenho subordinado ao tema “A minha sala de aula”.

DOMÍNIO METODOLÓGICO

JUÍZOS DE VALOR:

A organização e gestão do espaço pedagógico em CV é da responsabilidade somente do professor e não parece ser realizada de uma forma reflectida e multifuncional. A disposição das mesas é em filas, o que potencia um ensino expositivo e individualista e por isso não gera a necessidade de áreas de trabalho e instrumentos organizativos. O ensino está centrado no professor e não se desenvolve um clima sócio-afectivo favorável ao trabalho escolar. O material de ensino mais utilizado, quase em exclusivo, é o manual escolar, que é considerado desactualizado e inadequado. As escolas têm poucos materiais e quase nenhuns construídos pelas crianças.

JUÍZOS COGNITIVOS:

As salas de aula têm as mesas organizadas em filas, porque os professores consideram que só esta disposição é compatível com a falta de espaço e com o elevado número de alunos por turma. Não existem áreas de trabalho nem instrumentos organizativos. Os materiais didácticos existentes são poucos, essencialmente há apenas o quadro de giz, o mapa mundi e alguns cartazes, na maioria estandardizados ou realizados pelo professor. Como materiais individuais os alunos possuem materiais de desgaste e manuais, editados em 1990. As TIC existem mas têm uma abordagem paralela.

TRANSFORMAÇÕES: Análise de conteúdo das observações e dos desenhos efectuados pelos alunos.

REGISTOS: Grelhas interpretativas das observações. Mapas de análise dos desenhos das crianças.

Figura 14 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “Espaço pedagógico”

2.1. Organização da sala de aula

A problemática da organização da sala de aula impõe-se com alguma veemência porque é indiscutível que o espaço e a sua organização têm grande influência no bem-estar dos alunos e os afectam cognitivamente e afectivamente. V. Dias (2004) completa esta ideia afirmando que as crianças que vivem de perto com uma sala organizada, com várias áreas, apresentam-se mais desenvolvidas, contrastando com as que usufruem de amplas áreas. Ribeiro (2004) acrescenta que um ambiente acolhedor, harmonioso e funcional, mesmo que não garanta um comportamento adequado, é uma condição básica para consegui-lo. Torna-se oportuno esclarecer que o espaço pode ser qualquer um, desde que a criança desfrute da liberdade para se exprimir e desta maneira se desenvolver.

Na opinião de Morgado (2004), os procedimentos dos professores, em matéria de gestão e organização do espaço educativo, podem ser diversos e de uma forte complexidade, devido a constituírem uma área permeável às opções individuais de cada um. No entanto, cada professor, à sua maneira, organiza um cenário educativo que tem como objectivo, em primeira instância, contribuir para uma aprendizagem de qualidade. Para tal, em nosso entender, os professores devem mobilizar as suas experiências e até a literatura existente.

Tradicionalmente o professor é o responsável pela organização da sala de aula e pode proceder de duas formas: arruma e concebe os espaços de acordo com o que considera prioritário para a aprendizagem, portanto centraliza em si mesmo a organização; ou então os alunos concebem, participam e cooperam na gestão e organização do espaço, no sentido de adquirirem autonomia e capacidade de auto-regulação.

Quanto a nós, a segunda opção vai promover um maior envolvimento das crianças, o que tem reflexos potencialmente positivos na sua atitude face à escola.

Na sala transparecem as características de comunidade (ocupação dos espaços disponíveis, disposição das mesas de trabalho e exposição dos materiais), concretizam-se os objectivos e as finalidades, constroem-se e avaliam-se as relações e os processos educativos. Por isso “é preciso organizar o espaço de forma a facilitar a movimentação dos alunos e o

acesso aos materiais de trabalho. O que se pretende é adaptar a disposição da sala às actividades” (Cadima e outros, 1998).

Morgado (2004) considera que a análise realizada pelo professor aos aspectos relativos à adaptação, organização e gestão da sala de aula deve assentar nas seguintes questões:

- Que actividades vão ser realizadas?
- Quais as necessidades de espaço requeridas por essas actividades?
- Qual a melhor organização do espaço para a realização das actividades?

Se os professores projectarem a gestão e organização da sua sala com base nestes pressupostos, certamente têm subjacente a necessidade de organizar a sala de acordo com os objectivos curriculares, com o estabelecimento de rotinas, com a gestão eficiente do tempo.

Realçamos o facto de um espaço organizado ser um espaço facilitador da prossecução das tarefas, uma vez que a criança não perde tempo, está em constante actividade; tem uma maior comodidade, pois tudo o que necessita está arrumado de uma forma operativa; e a sua autonomia tende a conseguir a plenitude. Assim há necessidade de repensar a estruturação dos espaços pedagógicos para que promovam a expressividade a par do conhecimento escolar, espaços organizados em função da criança e das aprendizagens e não somente em função do docente.

Esta grande importância que conferimos ao espaço onde se desenrolam as actividades escolares é reafirmada por S. Niza quando escreve: “é certo que a dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da acção educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima socioafectivo do trabalho escolar são condicionantes e agentes da história da aprendizagem da turma. Mas é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metacognitivo da organização” (1998: 96).

2.1.1 – Cenário pedagógico

O cenário de trabalho numa sala de aula deve facultar um envolvimento cultural estruturado, para facilitar o ambiente de aprendizagem.

Nesta óptica, a colocação das mesas dos alunos é um ponto fulcral, pois influencia comportamentos e atitudes. Um aspecto que não deve ser esquecido ao gerir o espaço e a disposição do mobiliário, consiste em o professor fazer uma avaliação sobre o seu estilo de ensino, para assim poder adaptar toda a configuração a si e aos alunos. Assim sendo, a forma como o professor adapta e configura o mobiliário, depende do trabalho a desenvolver na aula e das especificidades dos alunos.

Existem inúmeras formações ao nível da configuração das mesas e cadeiras na sala de aula, todavia as mais utilizadas são apenas três:

Filas e colunas, (ver figura 15) disposição mais tradicional, em que se pretende que os alunos focalizem a sua atenção mais numa direcção, mas que, “por si, não é geradora de disciplina, como é de algum modo pressuposto e aceite” (Sanches, J. 2001: 18). Normalmente é utilizada em aulas expositivas ou de trabalho individual. Uma variante é a organização em filas horizontais em que existe mais proximidade devido à utilização de colunas, esta modalidade é aconselhada para demonstrações.

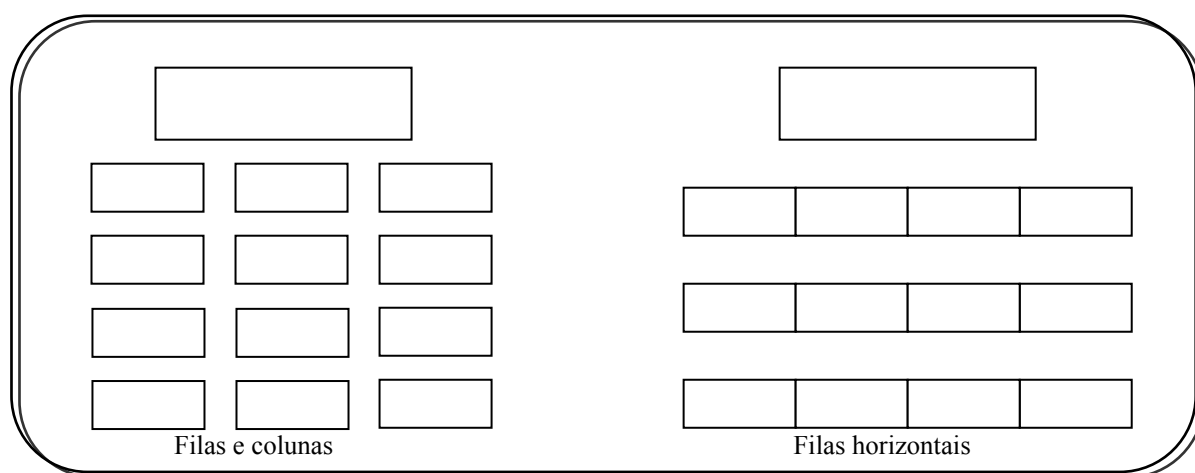


Figura 15 - Organização em filas e colunas

Contudo, estas formações não respondem às necessidades quando se pretende interacção ou discussão. Pessanha (2001) reforça esta ideia ao esclarecer que esta disposição não deve ser utilizada porque impede a partilha e dificulta a comunicação, atitudes indispensáveis para a aquisição de competências.

J. Sanches centraliza esta discussão na nova postura do professor ao questionar: “se o saber não vem apenas do professor, mas também de cada um dos alunos, por que não os colocamos em situação de se poderem olhar nos olhos quando estão a falar?” (2001: 18).

Já a **formação em círculo** (ver figura 16) é aconselhada nas ocasiões de discussões de trabalhos e também no trabalho autónomo. Para apresentações e demonstrações é melhor o **semicírculo** pois ninguém fica de costas para o centro de interesse (Dias, V. 2004).

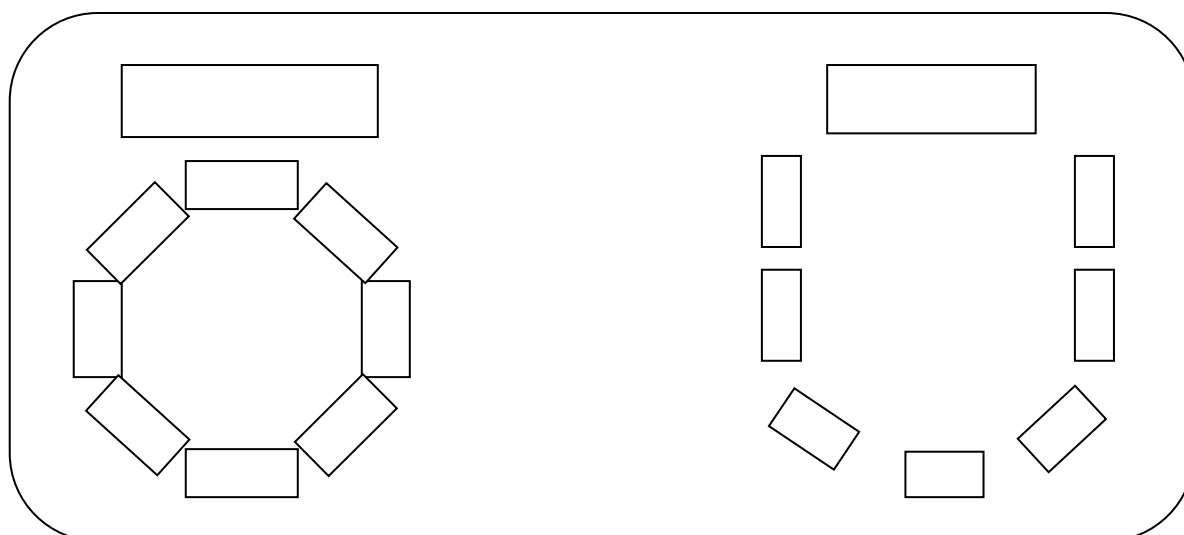


Figura 16 - Organização em círculo e semicírculo

A outra das três disposições é a **formação de grupos** (ver figura 17) que é muito útil na aprendizagem cooperativa e nas discussões de problemas.

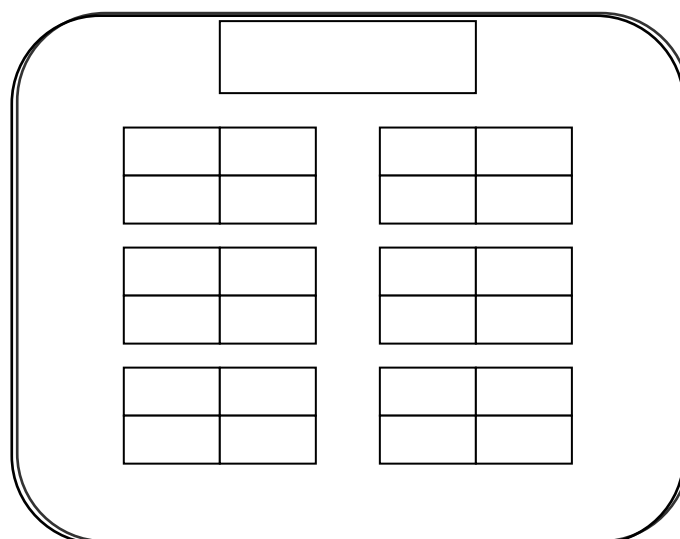


Figura 17 - Organização em grupos fixos

V. Dias (2004), baseada em vários autores, apresenta ainda uma maneira simples e eficaz de disposição de mesas e cadeiras, que permite num curto espaço de tempo passar de

uma modalidade de ensino frontal e colectivo (útil no trabalho autónomo e nas discussões), para um ensino em pequenos grupos (ensino cooperativo). Assim efectua-se a passagem de uma forma para a outra sem confusão. Vejamos a figura que se segue em que as mesas a sombreado são aquelas a deslocar de uma situação para a outra.

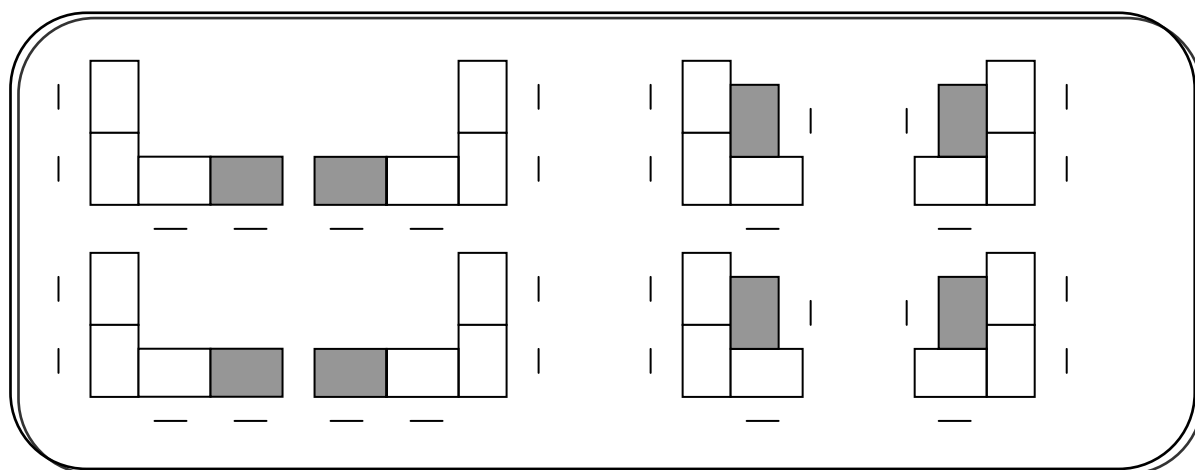


Figura 18 - Organização da sala para ensino frontal/grupos (Dias, V. 2004)

Com a arrumação das mesas de trabalho pretende-se criar ambientes diferentes, renovados, com dinâmicas próprias e coadunadas com cada tipo de actividade: salas em U, umas vezes, salas organizadas em grupo e salas com disposição tradicional outras vezes.

Somos da opinião de Grave-Resendes e Soares: a forma de organização do espaço mais produtiva para a aprendizagem é a que permite aos “alunos realizarem ao mesmo tempo actividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, inter pares, individualmente e em colectivo” (2002: 46). Para tal o centro da sala é um espaço de trabalho para os alunos e à sua volta distribuem-se várias áreas de trabalho, devidamente sinalizadas com a respectiva denominação, onde estão os materiais de apoio às actividades da turma e um conjunto de instrumentos. No entanto há que destacar “a interdependência de alguns instrumentos relativamente às técnicas, pois nem os instrumentos nem as técnicas têm sentido em si mesmas. Requerem uma utilização, em muitos casos, conjunta⁷⁰ iluminada por uma filosofia ou conceito de educação que é em última instância, o que condiciona a sua utilização e os bons resultados pedagógicos obtidos” (González. 2002: 217).

⁷⁰ Esta situação verifica-se por exemplo com o Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa, que mais adiante abordamos.

Como podemos ver pela figura 19, a sala de aula está organizada em espaços adaptados ao trabalho diferenciado, tendo em consideração a heterogeneidade.

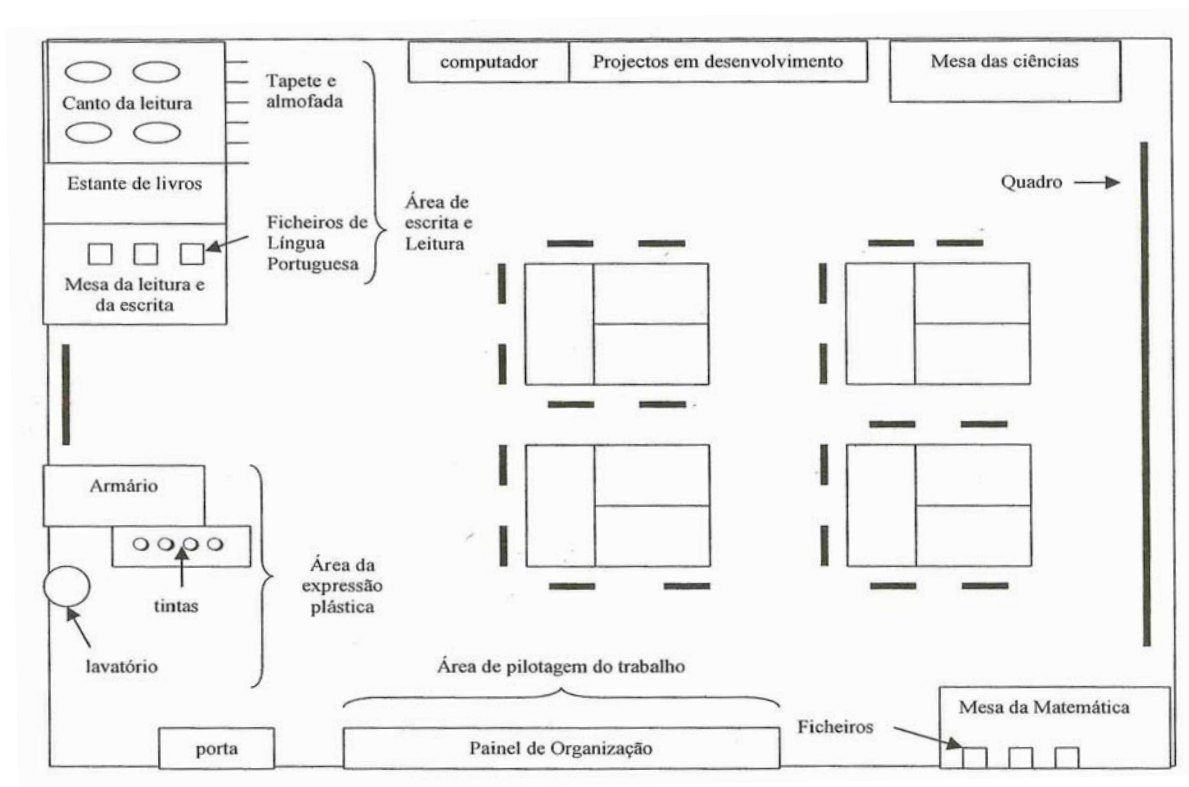


Figura 19 - Organização da sala (Grave-Resendes e Soares. 2002)

Há a ressaltar que a necessidade destas mudanças na sala de aula deve ser sentida como importante pelos professores que querem valorizar o seu desempenho e o dos seus alunos. Acresce ainda que o redimensionar do espaço não é de todo asséptico, pois implica por parte do docente uma outra dinâmica pedagógica.

Passamos agora a descrever detalhadamente cada área de trabalho, de forma a explicitar as interações conseguidas através desta organização.

Área da organização e pilotagem do trabalho

Nesta área estão os instrumentos que registam e regulam a organização do trabalho e das relações humanas da turma. González (2002) sublinha as potencialidades destes instrumentos na avaliação e auto-avaliação, com vista à regulação e auto-regulação do trabalho dos alunos. Entre os instrumentos de pilotagem do trabalho distinguimos os seguintes:

Mapa das tarefas: Designam-se por tarefas todas as actividades que garantem a manutenção da sala de aula, bem como as funções desempenhadas pelos alunos. São exemplo destas tarefas:

- a distribuição, arrumação e verificação do material;
- a limpeza do material;
- a arrumação das caixas dos ficheiros;
- a marcação das presenças e faltas;
- o registo diário do tempo;
- a actualização do calendário;
- a biblioteca;
- a distribuição dos cadernos diários;
- o tratamento de plantas e/ou animais.

“No início do ano o professor faz com os alunos o reconhecimento do espaço e o levantamento dos materiais existentes, bem como das tarefas necessárias à manutenção dos mesmos. A partilha das tarefas é negociada com os alunos de forma a estabelecer um sistema de rotatividade na execução” (Cadima e outros. 1998: 26). São assim elencadas as tarefas e determina-se o tempo durante o qual cada criança vai executar a que lhe foi atribuída, normalmente as tarefas são distribuídas semanalmente pelas crianças. Desta forma os alunos sabem o que é preciso fazer e individualmente ou em diade responsabilizam-se por uma tarefa.

Comummente o mapa de tarefas (ver apêndice) é uma tabela de dupla entrada, onde a denominação das tarefas aparece na horizontal, sob a forma escrita ou através de desenho, e na vertical estão os nomes dos alunos. Uma marca indica o responsável e a tarefa que lhe cabe durante a semana (Grave-Resendes e Soares. 2002).

As tarefas são realizadas pelos alunos no início do dia, pois são indispensáveis ao desenrolar do trabalho na sala de aula. A turma vai introduzindo as tarefas gradualmente, à medida que a necessidade as vai tornando prementes. Vulgarmente, o empenhamento dos alunos na execução das tarefas é grande e revelador da sua necessidade de participação activa na vida do grupo.

Semanalmente, em Conselho de Cooperação Educativa, é feita uma avaliação da forma como as tarefas são executadas e se necessário são feitos reajustamentos, por exemplo a lista de tarefas pode ser aumentada ou modificada, à medida que surgem novas necessidades. Esta análise das tarefas deve ficar registada, o que permite uma avaliação mais objectiva.

Pelo exposto podemos verificar que o mapa de tarefas é um instrumento vivo e dinâmico ao serviço da organização e gestão do espaço, ao mesmo tempo que pode ser regulador de conflitos e um factor de responsabilização.

Mapa de presenças: destina-se ao registo da assiduidade dos alunos. É um quadro com duas entradas (ver apêndice), com os dias do mês na fila do topo e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo. Destacado, encontra-se um espaço que se destina ao código, previamente combinado entre todos, para assinalar as presenças, as ausências e a pontualidade. O registo é efectuado através do código previamente combinado, geralmente por cores. As presenças, as faltas e os atrasos são assinaladas no cruzamento de cada nome com o dia do mês.

Para Belchior (2000) o mapa das presenças é utilizado da seguinte forma: todas as manhãs, é realizada a sua actualização pelo aluno responsável por essa tarefa, o qual pode marcar as faltas e as presenças de todos os alunos da turma ou então chama cada um dos colegas para marcar a sua presença. Em turmas de 1º ano, quando as crianças ainda não dominam minimamente o código escrito, e o responsável tem dificuldade em reconhecer o nome dos colegas esta tarefa é coadjuvada por um colega ou pelo professor.

Este registo de presenças além de oferecer a oportunidade às crianças, em situação funcional, de poderem contactar e accionar mecanismos da língua escrita, globalizando e analisando os nomes dos colegas, tem ainda outras potencialidades como a descoberta dos ritmos temporais. As crianças adquirem a noção de semana de trabalho e semana normal. Nestas salas as crianças costumam comentar: “Ontem não vim à escola. Amanhã é sábado, ninguém vem à escola. Hoje começa outro mês...” (Folque. 1999: 8).

Tal como descrevemos para o mapa de tarefas, no final de cada mês, a turma reúne-se em Conselho de Cooperação Educativa, onde avalia a assiduidade e regista o que caracterizou o mês que termina. Cada aluno recebe uma grelha destinada a esta avaliação e socorrendo-se de uma cópia do mapa de presenças e, com a ajuda do grupo, anota o número

de dias do mês que termina, o dia da semana em que começou e em que acabou, o número de dias de aulas, o número de dias de férias, de feriados – se for o caso – de sábados e de domingos e ainda insere o seu número de faltas e de presenças. Coloca este registo no seu caderno, o que lhe permite comparar a sua assiduidade ao longo dos meses.

Para além deste mapa funcionar como coordenador das relações espaciais, temporais e simbólicas, lógica proposicional, leitura e comparação de gráficos⁷¹, funciona em primeira instância como auto e hetero-avaliador da assiduidade – aspectos extremamente importantes para crianças dos primeiros anos de escolaridade. (Grave-Resendes e Soares. 2002).

Estas aprendizagens são realizadas através do mapa do próprio mês e através dos mapas referentes aos meses anteriores, os quais são arquivados conjuntamente, o que permite comparar a assiduidade de todos ao longo do ano. Quiçá, este mapa funcione na escola cabo-verdiana contra o absentismo dos alunos uma vez que potencia uma competição que neste caso é saudável e positiva.

O **calendário**: Trata-se de um instrumento concebido (ver apêndice) com partes amovíveis que contém as denominações dos dias do ano, dias da semana, mês e ano, grafadas em tiras de cartolina, que permite às crianças actualizarem-no, tomando consciência de que há elementos que mudam todos os dias enquanto outros se mantêm mais tempo.

Para os primeiros anos de escolaridade muitos calendários têm o retrato do mês que é simplesmente o desenho de um aspecto significativo desse mês (uma festa, um acontecimento histórico, uma ocorrência singular...).

Os calendários para os anos mais avançados da escolaridade podem conter provérbios relacionados com o mês, uma lista de acontecimentos históricos, ou simplesmente a projecção de eventos sociais a realizar no meio envolvente.

Justifica-se a inserção do Calendário no primeiro ciclo pelas dificuldades que as crianças deste nível de ensino têm em se orientarem no tempo e o seu uso estimular a organização das percepções temporais. Através dele estabelece-se a percepção da sequência alternada dos dias e das noites, embora a criança sinta de forma imprecisa a duração desses

⁷¹ Este instrumento tem também grandes potencialidades na área da Matemática, nomeadamente para a noção de metade (quando a criança falta metade do dia), para registar através de gráficos de barras as assiduidades e com base neles dar a noção de *média e moda*.

tempos. Nesta perspectiva e progressivamente, as crianças vão tomando consciência da sequência e duração dos dias da semana, dos dias do mês, de que nem todos os meses têm o mesmo número de dias, que o mês acaba, mas que a semana pode continuar, que os meses se contam funcionalmente por períodos de trinta dias e ainda muito simplesmente fazem a seriação dos algarismos.

Registo do tempo:⁷² Refere-se ao registo iconográfico (ver apêndice) mais adequado aos primeiros anos de escolaridade e consiste numa tabela de duas entradas em que no eixo horizontal superior estão desenhos das crianças alusivos às condições atmosféricas, e no eixo vertical esquerdo estão os dias da semana. Com marcas a criança assinala, nos cruzamentos do dia da semana e da condição atmosférica, o tempo que faz. Diariamente, o aluno responsável por esta tarefa, quando chega à sala de aula, observa as condições do tempo e efectua o seu registo. Para os anos mais avançados da escolaridade podemos optar por um sistema de gráfico de barras mensal, onde a aluno efectua o respectivo registo do tempo atmosférico.

O preenchimento deste instrumento contribui para reforçar o sentido de observação causal de muitos fenómenos do ambiente. A criança ganha consciência de como o tempo comanda os ciclos de vida dos animais e das plantas (as sementeiras, as colheitas, a reprodução dos animais...), enfim da Natureza. As observações, em função das condições atmosféricas dão à criança sólidas bases para o domínio gradual da causalidade e ainda o sentido da inexorável dependência de todas as formas de vida do quadro físico em que os seus destinos se inscrevem.

Os conhecimentos assumem assim uma consistência susceptível de produzir comportamentos úteis, de criar e desenvolver interesses, de provocar a curiosidade pelo meio envolvente e o aluno é motivado a expressar-se usando a terminologia adequada, dando sentido a novas actualizações linguísticas. Na verdade este registo permite vitalizar todas as áreas do trabalho escolar.

Quadro de aniversários: Pode ser elaborado de diversas formas, mas necessariamente deve ter sempre o nome dos alunos e a sua data de nascimento (ver apêndice). A introdução

⁷² O registo do tempo pode estar inserido nesta área da sala, área da organização e pilotagem do trabalho, mas também pode estar inserido na área das ciências ou estar incluído numa área própria denominada estação meteorológica. Desta área faz parte um quadro como o inscrito no apêndice deste trabalho, boletins meteorológicos, algumas fichas de resumos mensais e dossiers para arquivo destes materiais.

deste quadro, aliás como de qualquer instrumento não se processa sempre da mesma forma. Pode surgir quando um dos alunos diz, na hora das novidades, ou escreve no Diário que faz ou fez anos. Pode surgir a partir da actualização do calendário, ou da escrita da data, no início do dia.

Tal como os instrumentos já apresentados, este quadro é um bom desencadeador de aprendizagens. Há alunos que não sabem o mês ou o dia do seu nascimento, nestes casos pedimos-lhes que perguntem aos pais a data e a registem no seu caderno de casa. Desta forma estamos mais uma vez a estimular a linguagem oral e até a escrita. Quando as crianças vêem os seus nomes escritos e gradualmente os começam a reconhecer dá-se a utilização pragmática da escrita de uma forma funcional.

Somos de opinião que o quadro de aniversários se deve manter nas salas do 1º Ciclo durante os 6 anos. Em Cabo Verde, deve ser atribuída ainda mais importância a este quadro, pois se para a maioria das crianças a escola é um ambiente um pouco artificial (uma vez que até a língua de alfabetização é diferente da língua usada em casa e no meio social) o professor ao dar importância ao aniversário de cada aluno, inserindo-o num quadro, está a contribuir para que esta sinta que não cortou com o seu meio. Assim a escola torna-se afectivamente sentida, uma vez que estamos a dar importância ao dia mais especial de cada um.

Diário de turma: Para abordar o Diário de Turma (ver apêndice) torna-se imprescindível interaccioná-lo com o Conselho de Cooperação Educativa, porque este instrumento é fundamental e impulsor do conselho, que por sua vez é:

- o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas;
- o centro do controlo institucional da execução das actividades, dos projectos combinados e da análise sistemática e crítica do desenvolvimento;
- o lugar de construção e debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo.

O Diário de Turma é “formado por duas partes: o cabeçalho, onde se escreve o título, seguido do período do tempo a que se destina, ilustrado pelo presidente e pelos secretários. A outra parte está dividida em quatro colunas: *Acho bem*, *Acho mal*, *Fizemos*, e *Queremos*. Destinam-se ao registo do que mais significativo acontece no seio do grupo, como memória que não deixa esquecer o que é premente levar a Conselho” (Serralha. 2001: 35).

Nas colunas *Acho bem* e *Acho mal* recolhem-se as ocorrências significativas, destinam-se, por isso, a servir de dispositivo colectivo de avaliação qualitativa da actividade escolar e dos comportamentos sociais delas decorrentes. Nestas colunas há uma transparência democrática e a desocultação da informação. A coluna *Queremos* tem a finalidade de recolher sugestões para o enriquecimento do trabalho, para novas ideias e projectos. Na coluna *Fizemos*, inscrevem-se realizações que se tenham distinguido ao longo da semana.

É assim que as três colunas *Acho bem*, *Acho mal* e *Fizemos* recolhem ocorrências e produções significativas como suporte para a avaliação qualitativa da actividade escolar e a coluna do *Queremos* introduz uma colecção de ideias ou de levantamento de necessidades e expectativas, que vão inspirar novas actividades e projectos de trabalho motivados pela participação activa dos próprios alunos.

Durante a semana, alunos e professor registam livremente no Diário de Turma as ocorrências que consideram mais relevantes. Inicialmente é escrito pelo professor a pedido dos alunos (enquanto estes não sabem escrever autonomamente), rapidamente passa a ser escrito pelas crianças na sua ânsia de comunicar e resolver problemas (Santana. 2000).

S. Niza concebe o Diário de Turma “como a memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor (...). A cultura que se constitui e a história que cresce na interacção e aprendizagem desses grupos de pares com colaboração dos seus professores, enquanto adultos, é fundamental para o desenvolvimento social e educativo de cada um dos estudantes de uma turma” (s/d: 27).

O Diário tem um desempenho funcional quando é utilizado como meio estratégico para medir o clima emocional de relações e valores de um grupo. Na dinâmica da turma os alunos menos assertivos aprendem a regular as suas tensões conflituosas e agressivas na medida em que se habituam a passar a escrito as ocorrências que só são debatidas e analisadas posteriormente e conseqüentemente com menos emoção, o que resulta em treino de descentração, fundamental para o desenvolvimento afectivo e para o progresso intelectual. O Diário torna-se assim “um verdadeiro catalisador emocional na medida em que ajuda a instaurar «habitus» de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos, ao deslocar no tempo o juízo social sobre os factos” (Niza, S. s/d: 28).

Num outro plano o Diário revela-se um monitor ou quadro de pilotagem da vida afectiva e social da turma (por isso o estar inserido nesta área do cenário educativo) e alimenta, pela dinâmica que gera, o processo de mudança ou de humanização que é a educação social.

O Conselho de Cooperação Educativa é o espaço ritual para a organização da turma, é um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência. Como temos vindo a referir, este espaço organizacional dispõe de um instrumento de registo e actuação que é o Diário de Turma.

Para a formalização do Conselho de Cooperação Educativa, em cada período do ano lectivo são escolhidos, por votação, os alunos que vão desempenhar os cargos de presidente e de secretários do conselho. O presidente tem como funções: organizar a agenda de trabalhos para cada reunião de conselho e apresentá-la aos seus pares, que podem ainda introduzir-lhe novos pontos para debate; ler o Diário de Turma; organizar os debates; promover a avaliação do Plano Semanal; redigir o plano da semana seguinte. Os secretários anotam as decisões tomadas; registam as inscrições dos elementos da turma para o debate; e redigem as actas dos conselhos coadjuvados pelo presidente.

Nos dois primeiros anos de escolaridade, estas actas contêm apenas as resoluções tomadas, muitas vezes grafadas pelo professor ou por qualquer criança que já domine o código escrito. Nos anos imediatos vão-se complexificando de forma a adquirirem a estrutura de composição de qualquer acta.

Nestas reuniões predomina a comunicação oral, obrigando as crianças à «libertação» da palavra, devido ao poder comunicativo que o Conselho exige. A criança tem que saber contar o que se passou, clarificando, desocultando, revelando situações, criticando, tomando assim parte num processo condicionado por regras sociais. Através de todas estas interações linguísticas ao mesmo tempo que há um progressivo domínio da expressão oral, há também a socialização da expressão individual – pensamento – através da fala (Gomes, M. 1998).

Finalmente podemos definir o *Conselho de Cooperação Educativa* como uma instância não somente de partilha de poder, mas de exercício directo da participação democrática na vida da escola, motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico. O Diário de Turma, como instrumento que atravessa toda a vida do grupo, é

o dinamizador do Conselho de Cooperação, o qual permite gerir e regular conflitos, aferir processos, valorizar percursos, corrigir aspectos menos conseguidos, enfim, ir reinstituindo o dispositivo de organização, por participação directa, de todos os elementos envolvidos (Santana. 2000a).

É a partir da análise dos conteúdos expressos no Diário, do exercício crítico e da auto-reflexão, que poderemos ir criando novas regras para a turma, de forma directa e negociada, construindo em cooperação novos e progressivos consensos sobre os comportamentos sociais, os saberes científicos e a cultura quotidiana tão diversa.

Em síntese:

O Diário de turma é:

- o motor do Conselho de Cooperação Educativa;
- onde se aprende a aceitar as críticas dos outros;
- onde se tomam decisões sobre a turma;
- um meio para a tomada de consciência dos problemas da sala – balanço da turma.

No Conselho de Cooperação Educativa:

- lê-se, comenta-se e critica-se o Diário de turma;
- avalia-se o Plano semanal;
- preenchem-se os PIT;
- analisam-se os registos;
- definem-se temas de fundo para projectos;
- criam-se regras caso haja necessidade.

A **agenda semanal**: É a listagem das actividades a realizar ao longo da semana, de acordo com o desenvolvimento do projecto curricular de turma e das rotinas de trabalho estabelecidas. Este instrumento permite a organização não só do trabalho mas também do tempo, fornecendo aos alunos e ao professor uma visão global das rotinas e das actividades que têm de realizar durante a semana (ver apêndice).

Nela se inscrevem as actividades que, por exigência das instalações da escola, têm que ser realizadas a horas fixas e em locais comuns a todas as turmas e outras actividades que se estabelecem como rotinas da turma. Incluídas nestas últimas estão o Conselho, distribuído por dois momentos diários (no princípio e no fim das aulas) e um momento mais alargado no final da semana; o tempo para trabalho nos projectos; e o tempo para estudo autónomo. (Santana. 2000).

A agenda é elaborada de forma cooperada pelos alunos e pelo professor e posteriormente afixada na sala como memória daquilo que foi combinado, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das actividades diárias e semanais. Normalmente é formalizada e discutida, previamente, em Conselho.

Plano individual de trabalho: Permite o treino de capacidades e competências dos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área programática (Santana. 2000). É formalizado numa tabela de dupla entrada, figurando num dos eixos (a coluna da esquerda) uma listagem de actividades que os alunos podem realizar, sendo que as últimas linhas ficam em branco para eventuais acrescentos de actividades não previstas na listagem (ver apêndice).

O conteúdo das listagens inclui actividades de treino a desenvolver sobre várias áreas do programa e geralmente suportadas por ficheiros que se encontram na sala; projectos a desenvolver; escrita livre; leituras, ilustrações; actividades de apoio com o professor ou com os colegas Há ainda um espaço reservado para o registo de juízos avaliativos, isto é a avaliação do aluno, a avaliação dos pais/encarregados de educação e a avaliação do professor.

Sempre que o aluno conclui uma actividade assinala-a, quer no seu plano individual, quer no mapa de registo de ficheiros, localizado junto de cada ficheiro (se estiver a realizar fichas dos ficheiros da sala). Este registo dá ao professor e ao aluno a noção da quantidade de trabalho produzido e evita a repetição constante da mesma ficha.

No início o PIT é planificado em colectivo com a ajuda do professor mas, passado algum tempo, é uma tarefa individual. Cada aluno regista no seu PIT o que se propõe fazer, tendo em atenção o tempo disponível, as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades. Ao mesmo tempo deve ter também em consideração a avaliação do trabalho do ciclo anterior, nomeadamente eventuais recomendações daí resultantes. Enfim do plano constam quer as actividades que o aluno escolhe, quer aquelas que a professora lhe sugere. Funciona assim como um contrato de trabalho que o aluno aceita e assume perante a turma e a professora.

O trabalho planeado é realizado pelo aluno, mas também pode ser realizado com outros colegas, isto é, pode haver momentos em que trabalha individualmente, momentos em que trabalha em diade, momentos em que trabalha em pequenos grupos, ou momentos em que trabalha sozinho ou em pequeno grupo mas com o apoio do professor. Mas de todas estas modalidades possíveis as mais frequentes são o trabalho individual e em diade.

O aluno realiza o trabalho individual que planificou no início da semana no tempo atribuído pela agenda semanal. Todavia quando os alunos acabam mais cedo o trabalho dirigido pela professora, podem também ocupar o tempo excedente, realizando algumas actividades previstas no seu PIT.

O papel do professor, durante a realização do PIT é apoiar os alunos que o solicitem espontaneamente ou apoiar os alunos que previamente ficou combinado apoiar.

O “Plano Individual de Trabalho não se situa numa linha de não directividade, o próprio grupo-turma tem uma palavra a dizer na regulação do trabalho individual” (Pires, J. 2003: 43) A avaliação do PIT revela-se um elemento fundamental para a planificação da semana seguinte – o novo plano nasce da avaliação, a qual se processa da seguinte forma: o aluno, no processo de auto-avaliação do PIT, passa por uma fase de balanço quantitativo do seu trabalho, tece a seguir juízos de valor mais globais sobre ele e perspectiva, eventualmente, o trabalho a realizar para ultrapassar as dificuldades surgidas.

O professor regista no PIT de cada aluno e após a auto-avaliação deste, o seu próprio juízo sobre o trabalho realizado e, se for caso disso, dá indicações para o aluno melhorar o seu desempenho no ciclo de trabalho seguinte. Claro que o professor, nos seus juízos de valor e nas indicações ou sugestões que aponta, deve considerar as reais capacidades de cada criança e respeitar os seus interesses. Os pais ou encarregados de educação podem também avaliar o trabalho realizado pelo seu educando.

Os registos são apresentados à turma no Conselho e assim toda a turma partilha a avaliação do trabalho realizado por cada um em gestão autónoma. Qualquer aluno pode então pronunciar-se sobre o trabalho do outro, apresentando eventualmente recomendações, negociar redes de entreajuda para os que necessitem, regular de forma partilhada o trabalho autónomo, em função das necessidades e capacidades individuais.

Em suma, salientamos o papel do PIT na promoção da autonomia do aluno, uma vez que o compromete e responsabiliza pela sua aprendizagem. Com a sua utilização, o aluno toma consciência, em grupo, das suas dificuldades, o que o pode levar a fazer opções de trabalho no sentido de as ultrapassar. Para o professor, este é um dos momentos para obter uma noção da progressão dos alunos e fazer sugestões de trabalho aos que ainda têm dificuldade em se organizar (Cadima e outros. 1998).

Estamos convictos, tal como Santana e outros (1999), que é impossível pensar o PIT à margem de um modelo de organização que não permita:

- uma efectiva substituição da lógica de ensino simultâneo do professor por um trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos;
- a implicação dos alunos na programação e na avaliação cooperada de todo o processo de aprendizagem.

Ainda nesta área de organização e pilotagem do trabalho estão incluídos os planos de trabalho semanal e diário que já foram descritos e apresentados anteriormente neste trabalho.

Áreas de apoio específico ao programa

As áreas de apoio específico servem sobretudo de suporte às actividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados.

Área das expressões: Todas as crianças se expressam oralmente, por escrito e também pelo gesto, desenho, pintura, dança, canto... Claro que umas conseguem fazê-lo melhor de uma forma que de outra, mas o essencial é que a sala tenha um espaço que permita que estas formas de expressão interajam entre si. Por isso a área das expressões tem três sectores. Um é destinado à expressão plástica onde, segundo vários autores (Niza, S. 1998; Grave-Resendes e Soares. 2002), se reúnem os materiais necessários à pintura, desenho, impressão, estampagem, tapeçaria, tecelagem, modelagem e construções (as construções podem ser brinquedos, jogos, máscaras, adereços, instrumentos musicais).

O segundo sector é o destinado à dramatização. Neste espaço guardam-se fantoches, marionetas, máscaras, ... Às vezes há uma caixa grande com adereços à qual chamamos baú e um biombo de fantoches, que muitas vezes é construído a partir de uma caixa de papelão decorada pelas crianças.

O terceiro sector destina-se a apoiar as actividades de expressão musical e tem como finalidade cultivar o gosto pela música. Dispõe de instrumentos, que em geral são construídos pelas próprias crianças, bem como de um gravador, ou qualquer outra aparelhagem. Os materiais desta área podem ser provenientes da natureza ou de desperdícios, que ao sabor da imaginação e criatividade dos alunos podem ser recicláveis com óptimos resultados. Nesta área deve haver uma superfície de exposição, onde se possam ir mostrando rotativamente os trabalhos realizados pelos alunos.

Área da escrita e da leitura: Este espaço dispõe de uma mesa para a leitura e escrita e para apoio à edição e montagem de livros, álbuns, jornais, correspondência interescolar. Geralmente há um expositor onde se afixam os textos produzidos e trabalhados com as crianças, a correspondência recebida da turma dos correspondentes e também os trabalhos em preparação para serem enviados. Para a correspondência individual existe neste espaço uma caixa onde as crianças guardam as cartas que escrevem e que recebem.

Ainda neste expositor afixam-se bolsas com os textos livres dos alunos. Há salas em que estes textos estão metidos em sacos de plástico identificados com os nomes dos alunos que os redigiram e metidos numa caixa. A respectiva grelha de produção textual, bem como a grelha sobre o desempenho individual na leitura constam também deste espaço.

Contíguo a este sector está a biblioteca de sala de aula, que pela sua importância pormenorizamos mais adiante. Apenas referimos aqui que este canto é constituído por uma estante, onde os livros “estão organizados e sinalizados segundo critérios combinados entre o professor e os alunos e almofadas para conforto dos pequenos leitores” (Grave-Resendes e Soares. 2002: 55).

Na **área da Matemática** podem estar à disposição do aluno materiais auxiliares do cálculo e de apoio ao estudo das grandezas, medidas, formas e espaço. Os materiais podem ser estruturados: Cuisenaire, Blocos Lógicos, Geoplanos, Ábacos Tangrans⁷³ e materiais não estruturados: caricas, pauzinhos, botões, balança, pesos e medidas.

Na parede expõem-se alguns trabalhos que são ilustrativos das caminhadas matemáticas conseguidas pelos alunos, bem como os vários processos de resolução do problema da semana, se essa tarefa estiver instituída na turma.

Na **área das Ciências** encontram-se os utensílios de apoio à observação e montagem de experiências com objectos e materiais de uso corrente como: areia, pedras, água, sementes, garrafas, frascos, boiões de iogurte, colheres...e também de laboratório: ímanes, lupas, termómetros... Há ainda roteiros de experiências e fichas de registo das experiências

Neste espaço está também uma mesa onde os alunos colocam os projectos em desenvolvimento, as grelhas para o trabalho de projecto e um banco de dados (ver apêndice).

⁷³ É importante referir que mesmo muitos dos materiais que apresentamos como estruturados podem ser construídos pelos professores a partir de materiais de desperdício.

No expositor mural está a listagem de projectos que no início do ano as crianças perspectivam realizar, o mapa dos projectos e trabalhos desenvolvidos no âmbito das Ciências.

Área de apoio geral

Esta área pode não existir porque os materiais que ela comporta podem estar disseminados pelos outros espaços, aliás na planta da sala que incluímos neste trabalho assim acontece. Parece-nos, porém, que a opção de os agregarmos num espaço à parte garante menos confusão na sala e menos dispersão das crianças quando estão, nomeadamente em trabalho de PIT, não havendo assim uma sobrelotação e superutilização do espaço.

O *armário ou estante* contém materiais de desgaste (papel, cartões, cartolinas, giz, esferográficas, borrachas...) devidamente arrumados e classificados e etiquetados, para se poder manter aberto e disponível para a utilização livre dos alunos e facilitar também a sua arrumação. Assim aprendem a conservar e a estimar os materiais.

A *mesa de ficheiros* dispõe de colecções de ficheiros relativos às várias áreas do programa e ao ano ou anos de escolaridade da turma. Estas colecções são devidamente ordenadas e colocadas em caixas, assim como as fichas de resposta correspondentes (ver apêndice).

No espaço da parede, por cima da mesa, estão afixados os registos dos ficheiros, que são mapas de duas entradas com os nomes dos alunos no eixo vertical e a referência de cada ficha na horizontal. Cada aluno após a realização de uma ficha assinala-a no mapa respectivo, o que evita a execução repetida da mesma ficha.

Embora o *computador* seja para apoio geral, na verdade o seu uso está mais vulgarizado para a escrita, daí que ele seja colocado o mais próximo possível da área de escrita e leitura. Além desta utilização os alunos também fazem jogos sistematizadores das aprendizagens das várias áreas e pesquisam na Internet, nomeadamente para tornarem possível a realização dos seus projectos. O computador serve também para as crianças formalizarem a correspondência por correio electrónico.

Em suma: partilhamos da opinião de Grave-Resendes e Soares sobre a organização diferenciada do espaço quando referem que esta “é propícia à utilização de estratégias de diferenciação do trabalho, facilita a comunicação entre si e com o professor; e promove a cooperação e autonomia das crianças pois têm livre acesso a todos os materiais e instrumentos de trabalho” (2002: 56) e permite planear, avaliar e organizar com e para as crianças, como se sintetiza no quadro 22.

Quadro 22 – Potencialidades da organização diferenciada do espaço

| | | | | | |
|------------------|---|--------------------------------------|----------------|---|-----------------|
| Planear | ↗ | Programa desmontado | Avaliar | ↗ | Diariamente |
| | → | Plano semanal/diário | | → | Semanalmente |
| | ↘ | Plano individual | | ↘ | Trimestralmente |
| Organizar | | Material | | ↘ | Anualmente |
| | ↗ | Instrumentos de trabalho e pilotagem | | | |
| | ↘ | Formas de trabalho | | | |
| | | Em plenário | | | |
| | | Em pequeno grupo | | | |
| | | Em díade | | | |
| | | Individual | | | |

Com esta organização a escola é um lugar convidativo onde apetece estar, ensinar e aprender. Concordamos com J. Sanches quando afirma que “É desolador entrar numa escola e não ver marcas das actividades desenvolvidas com os alunos / pelos alunos. Normalmente são ambientes frios, degradados, sem calor humano, onde não apetece entrar quanto mais ali permanecer horas infindas durante o dia” (2001: 20).

2.1.2 – Clima social na sala de aula

O estabelecimento de um clima relacional afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa, uma vez que o afecto e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos (Morgado. 2004).

De acordo com a nossa prática lectiva, temos verificado que a qualidade das interacções entre professor e alunos é um aspecto central no estabelecimento de um bom

clima na sala de aula. Cabe ao professor, progressiva e diariamente, criar um ambiente propício à aprendizagem. Para tal a organização da sala de aula deve contemplar estratégias diferenciadas e o uso de material diversificado, a fim de criar um ambiente de manipulação e experimentação, o qual estimula e contribui para o desenvolvimento da participação e por conseguinte potencia a aprendizagem.

Por outro lado o professor deve privilegiar referências a sucessos e ao bom desempenho dos alunos, em detrimento das referências às suas fragilidades e insucessos, pois assim, além de os alunos conseguirem obter melhores resultados, também os seus comportamentos se tornam mais assertivos, o que obviamente contribui para um bom clima na sala de aula e maior tranquilidade no processo educativo.

Outros pormenores que condicionam a qualidade do ambiente e que se devem considerar no processo de ensino/aprendizagem são as estruturas físicas e espaciais, a decoração, a luminosidade, o nível de ruído emitido do exterior, o conforto, a ventilação e o tempo disponibilizado para as tarefas.

Na perspectiva de Morgado numa sala de aula com um clima social positivo:

- “- Observam-se padrões elevados de comunicação entre alunos e entre alunos e professor.
- Constata-se que os professores recorrem predominantemente a elogios e reforços subvalorizando o recurso a críticas e punições.
- Os professores constroem e exprimem atitudes e expectativas positivas para com os alunos, evidenciando interesse por eles enquanto pessoas e não exclusivamente como alunos.” (2004: 98).

No entanto há outros indicadores da qualidade do clima que se vive na sala de aula, como por exemplo, o ruído. Nem sempre uma sala silenciosa é um espaço privilegiado de aprendizagem. O silêncio é, muitas vezes, sinónimo de abstracção e alheamento ao que se está a passar; também uma sala extremamente ruidosa não favorece o clima necessário para a aprendizagem. O segredo encontra-se no equilíbrio, numa sala onde os alunos interagem e comunicam com moderação, trocam impressões sem gritarem, expõem sem impor, ouvem e são ouvidos. O professor, por sua vez, intervém oportunamente orientando as aprendizagens.

Neste sentido, Ponte e Serrazina (2000) afirmam que o clima de aprendizagem é caracterizado pela envolvência dos alunos nas tarefas e pela rigidez ou informalidade nas relações professor-aluno. Ainda o tipo de tarefas, a qualidade da comunicação, a negociação,

a cultura da sala de aula e o modo de trabalho dos alunos são factores influenciadores do ambiente de aprendizagem. Este ambiente é moldado pelo que é permitido e pelo que é esperado tanto do aluno como do professor.

V. Dias (2004) sustenta que o espaço pedagógico deve ser pensado em função dos processos da sala de aula. A autora reforça a ideia de que os climas positivos são criados pelos professores e acrescenta ainda que certos ensinamentos e competências interpessoais resultam de processos grupais e da intervenção do docente no desenvolvimento destes. Em tais processos incluem-se:

- as **expectativas** criadas mutuamente entre professor-aluno e aluno-aluno;
- a **liderança** que revela o poder e a influência dos indivíduos na coesão do grupo;
- a **atração** baseada no respeito, na amizade, enfim nas relações, que promovem um clima ideal para a aprendizagem, por sobrevalorização e reforço de comportamentos adequados, utilizando mais o estímulo e menos a correcção;
- as **normas** definidas desde o início da escolaridade, formuladas de forma positiva e estabelecidas de forma cooperada e negociada com os alunos, conferindo-lhes uma participação global no trabalho escolar.
- a **coesão**, confinando sentimentos e empenhamento das partes num todo;
- a **comunicação** constante, aberta e animada, verbal e não-verbal sendo sempre envolvente para os participantes.

Partindo do pressuposto que um clima positivo assenta em grande parte nas interacções entre o professor e os alunos e entre alunos e que estas interacções se traduzem em formas de comunicação, importa que o professor esteja atento ao seu desempenho nesta área. Dean (2000) enfatiza a utilização, pelo professor, de uma linguagem clara e flexível que é importante para todos os alunos, mas que assume maior relevância para os alunos com experiências familiares pouco estimulantes e com baixos níveis de comunicação. Para estes a comunicação na escola é fundamental. O autor realça também os efeitos positivos dos bons níveis de comunicação e trocas verbais com alunos no seu progresso escolar. Abordaremos mais detalhadamente a problemática da comunicação em sala de aula no ponto seguinte.

Ao terminar estas considerações sobre o clima social da sala de aula definimos um quadro que dá especial enfoque à organização do espaço, enquanto cenário educativo, como promotor de um clima de excelência e como tal propiciador de processos educativos de

qualidade, pautados por atitudes de cooperação e partilha, valorizando sistematicamente os alunos pela adopção de decisões, atitudes e comportamentos adequados.

2.1.3 – A comunicação em sala de aula

A comunicação é um factor de desenvolvimento mental e de formação social e tomada em sentido amplo é “o instrumento que possibilita a emissão e a recepção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes, atravessando assim toda a actividade” (Carvalho, T. 2002: 173).

Para Vigotsky (1979) a característica essencial da aprendizagem é a que arquitecta a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interacções com os outros, que progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.

Segundo S. Niza (1998) para que a comunicação ocorra na sala de aula é indispensável criar um clima de livre expressão de modo que os alunos se sintam confiantes quando falam, quando escrevem ou quando se envolvem em actividades artísticas. A expressão livre assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido às aprendizagens escolares.

Assim, oralmente e por escrito, os alunos descrevem, explicam, resumem, argumentam e desenvolvem competências cognitivas, sociais e linguísticas. Segundo Soares e Grave-Resendes “a fala aprende-se e a discursividade constrói-se e aperfeiçoa-se nas trocas comunicativas entre falantes” (2002: 42). É nesta interacção que se faz avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos.

Na escola, através da organização da sala que defendemos e apresentámos anteriormente, conjugada com técnicas que abordaremos neste trabalho, estabelecemos múltiplos circuitos de comunicação, que estimulam os alunos a desenvolver formas de representação e a construírem, em interacção, conhecimentos de mundividência. Este

aspecto é preponderante, porque “a dificuldade ou impossibilidade no estabelecimento de uma comunicação podem começar pela inexistência de referentes” (Carvalho, T. 2002: 174).

Vejamos, então, as múltiplas e diversificadas formas de comunicação oral e escrita que a organização de sala de aula que apresentámos proporciona: dos alunos entre si (em diáde, em pequenos grupos, com toda a turma), com o professor, com os correspondentes e com a comunidade em geral. É através delas que os alunos exercitam e se apropriam dos vários tipos de discurso.

A comunicação acompanha toda a vida da turma. “umas vezes precede, outras acompanha e outras sucede à acção. Precede-a e ajuda a explicitar as suas finalidades quando se elabora a planificação diária e semanal ou um projecto de estudo. Acompanha-a, guia-a, orienta-a e regula-a quando se realizam actividades em Conselho de Cooperação Educativa. Sucede-lhe durante as apresentações das produções, na comunicação de projectos e na leitura de livros (Soares, J. 2003).

Enfim, a escrita e a leitura de textos produzidos por livre iniciativa dos alunos, as comunicações dos seus projectos à turma, a correspondência e o jornal escolar, constituem e alimentam circuitos de comunicação e de difusão das produções escritas, troca de saberes no interior da turma e com o mundo exterior. Daqui provêm múltiplas interacções que dão sentido social imediato às aprendizagens. No entanto, para que haja efectivamente comunicação o professor é um recurso de entre muitos à disposição dos alunos. S. Niza (1998) e J. Soares (2003) concretizam bem os vários papéis que o professor assume:

- É secretário das crianças, enquanto estas não têm competências de escrita que lhes permitam legendar os seus desenhos ou grafar os seus textos.
- É auditor e interlocutor das falas, das leituras, das garatujas e de outras escritas que enchem as páginas dos seus cadernos.
- É mediador entre os conhecimentos que as crianças já possuem e os novos conhecimentos que vão construindo.
- É animador e dinamizador do processo de aprendizagem.
- É emancipador, porque favorece a autonomia e a passagem progressiva das responsabilidades e do controlo do professor.

Se reflectirmos bem “as palavras-chave: secretário, auditor, interlocutor, mediador, animador e emancipador remetem-nos para um processo interactivo que, dando e acrescentando sentido à comunicação na sala de aula, sustenta a aprendizagem” (Soares, J. 2003: 21).

Pelo exposto podemos concluir que a comunicação constrói-se através da própria vivência na sala de aula, põe-se em prática e exercita-se no processo e no progresso do ensino/aprendizagem. O envolvimento criado pelo cenário pedagógico tem por base os seguintes objectivos comunicativos:

- Criar um envolvimento linguístico.
- Favorecer a prática da língua.
- Promover o desenvolvimento de mecanismos metalinguísticos.
- Adquirir referentes funcionais para a comunicação oral e escrita.

2.2. Materiais de ensino

As diferentes áreas de gestão da sala de aula funcionam em interdependência pelo que, apenas por razões formais e de organização desta investigação, são aqui apresentadas de forma diferenciada. Nesta parte do trabalho reflectimos sobre aspectos relativos aos materiais e recursos utilizados pelo professor como suporte do processo de aprendizagem, embora seja bem evidente a sua relação com a organização da sala de aula.

Os materiais que vamos abordar neste ponto são de diversa etiologia. Uns comercializados, tais como os manuais escolares (que têm uma singularidade própria no conjunto dos instrumentos para a aprendizagem da Língua e por isso os tratamos num ponto específico), outros elaborados pelos professores, como é o caso dos ficheiros, e ainda outra gama que é construída com e para os alunos, nomeadamente o classificador, o prontuário, ou as listas de palavras.

Independentemente da tipologia de material pedagógico, o seu uso é hoje considerado fundamental para este nível de ensino. Na verdade, já durante a Idade Média nas escolas monásticas se utilizavam os livros de orações para o ensino, os quais foram mais tarde substituídos pelas cartinhas ou cartilhas. Foi Pestalozzi no século XIX, que pela primeira vez advogou a utilização de diferentes materiais e também Maria Montessori que para pôr em prática o seu método sensorial criou uma bateria de materiais. Aliás, nos currículos de muitos países, os materiais para o ensino já aparecem nomeados desde 1930 e hoje são tantos os materiais que se torna imprescindível uma adequada selecção dos mesmos.

Ao seleccionarmos os materiais de aprendizagem devemos considerar as diversas culturas dos alunos e ainda a sua especificidade quanto ao nível de aprendizagem e versatilidade. Muitas vezes “para além do material existente na escola é necessário reunir todo um conjunto de outros materiais, que uma vez colocado no espaço adequado permita aos alunos trabalharem autonomamente” (Ribeiro. 2004: 10). Os alunos e as famílias podem colaborar trazendo para a sala algum material reutilizável como: caixas de cartão, frascos, materiais de contagem...

Os materiais são seleccionados para as actividades de sala de aula e para determinado ano. Deve verificar-se o nível de interacção permitido pelas suas características, isto é, as possibilidades de exploração, manipulação e experimentação que oferecem aos alunos, porque eles têm implícitas relações que os adultos acreditam serem especialmente importantes. Contudo não há nenhuma garantia que os alunos sejam sensíveis às mesmas relações que os professores consideram relevantes. Por isso o professor, no início do ano, apresenta os materiais aos alunos (não necessariamente, todos no mesmo dia), mostra uns e propõe a construção de outros que vão sendo realizados ao longo do tempo.

Para os materiais que são de apoio ao trabalho do PIT, elabora-se com as crianças uma listagem do que podem fazer com eles, à medida que estes vão sendo colocados na respectiva área. Sempre que possível, a referida lista é afixada na parede sobre cada um dos materiais. Para que os alunos percebam como os podem explorar individualmente o professor propõe actividades para a descoberta conjunta e gradual dos materiais e da sua utilização. É desejável que os materiais permitam uma utilização autónoma ou pelo menos progressivamente autónoma.

Ponte e Serrazina (2000) referem duas regras de ouro para que a aprendizagem dos alunos possa tirar partido da grande variedade dos materiais. A primeira é que estes sejam de facto usados pelo aluno. A segunda regra de ouro é que o aluno saiba realmente para que tarefa é suposto usar ou construir o material. É tão ineficaz ser o professor a usar o material, como ter o aluno a mexer no material sem saber o que está a fazer.

A observação do seu uso deve ser contínua para que o professor se possa inteirar da sua eficácia e, sempre que seja necessário, introduzir alterações nas áreas de trabalho e nos próprios materiais. Na perspectiva de Cadima e outros (1998) a introdução de novos materiais de trabalho implica retirar outros que, entretanto, passaram a ter menos importância, porque à medida que os dias passam e os conhecimentos ficam mais estruturados, as propostas de trabalho aumentam e novos materiais surgem. Sempre que se introduz na sala um novo material de trabalho há que explicar previamente aos alunos a sua finalidade, tal como a melhor maneira de o explorar.

Morgado (2004a) sublinha que a utilização de materiais de apoio diversificados facilita o acesso a diferentes opções, o que também torna mais fácil a adequação às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

No sentido de que os materiais cumpram a sua função de facilitadores de apoio à aprendizagem, Dean (2000) isola algumas características que devem ser contempladas e asseguradas pelo professor e que em nosso entender devemos reter:

- Os materiais a utilizar devem sempre que possível reflectir a evolução técnico-científica das comunidades. A consideração deste aspecto parece-nos importante pois facilita o acolhimento das diferentes motivações dos alunos, promovendo a aproximação entre a escola e a comunidade envolvente.
- Os materiais devem ser escolhidos considerando o nível de estimulação e de significado que induzem nos alunos.
- Os materiais devem ser seleccionados de acordo com os objectivos para a aprendizagem.
- Os materiais devem ser motivantes.

Sintetizando, parece ser de toda a importância diversificar os materiais e recursos de apoio ao ensino e à aprendizagem, seleccioná-los de acordo com os objectivos e adequá-los às características dos alunos e aos objectivos definidos.

2.2.1 - *Manuais escolares*

Estamos na era do audiovisual, somos constantemente surpreendidos por novas formas de comunicação e informação, pelo que não seria de todo descabido pensar que, de uma forma genérica, os livros e, de forma particular, o manual escolar deveriam ser, neste momento, instrumentos didácticos com tendência para serem substituídos pelas novas tecnologias de informação e comunicação⁷⁴, ou pelo menos, no que concerne ao manual, com tendência a perder a sua supremacia na orientação e organização da actividade pedagógica.

Contudo, isso não está a acontecer, nem é previsível que aconteça num futuro próximo. Até porque “vários registos históricos sobre a educação e o ensino demonstram que, desde há muito tempo, os manuais têm vindo a desempenhar um papel importante na

⁷⁴ O Governo de Cabo Verde dá grande importância às TIC, mas o 1º ciclo ainda não tem um acesso generalizado. Aliás estudos recentes mostram que mesmo no 2º e 3º ciclos só está disponível um computador para 210 alunos, segundo um relatório do Núcleo Operacional da Sociedade de Informação de 2004.

organização e realização dos processos de ensino/aprendizagem, conseguindo sobreviver a diferentes políticas educativas e curriculares e em contextos culturais muito distintos” (Morgado. 2004a: 25). Ainda sobre esta situação, Varino (2001) confirma que nunca como hoje a leitura e a escrita tiveram tanta relevância e em nenhum outro período da vida da Humanidade se escreveu e leu tanto. Também L. M. Silva (1999) declara que são os manuais escolares os livros com maior número de títulos publicados, com maiores tiragens, com maiores vendas, que mais se vêem no ambiente familiar e que são mais utilizados nas escolas.

Assim, o livro e particularmente o manual escolar não estão ameaçados de extinção, nem mesmo de perda da sua posição de supremacia, face ao crescimento e intensificação do uso de novas tecnologias. Em Cabo Verde esta tendência acentua-se quando o MEVRH assina protocolos de cooperação nomeadamente com uma associação italiana (Artigiane) que visa o fornecimento de manuais escolares, destinados particularmente para a área de Língua Portuguesa.⁷⁵

Neste país os manuais são, frequentemente, os únicos livros existentes em casa. Germano de Almeida explica assim esta realidade: “Repare, nós temos uma população extremamente pobre, nós até sabemos quais são as pessoas que compram livros, a pequena burguesia de serviços, porque o trabalhador não tem possibilidade. Mas em Cabo Verde emprestam-se muitos livros, eu penso que um livro é lido por 5 a 10 pessoas, há uma grande troca de livros entre as pessoas” (Gomes, M. 1998).⁷⁶

Se em todas as famílias existem manuais é porque eles continuam a ser o suporte de aprendizagem mais difundido e para Gérard e Roegiers (1998) o mais eficaz. Também Luís Livramento, antigo ministro da Educação em Cabo Verde, em declarações recentes à imprensa considera que “para a melhoria da qualidade de ensino é necessária a existência de manuais escolares. A introdução de uma capacidade nacional de manuais escolares é fundamental. Não temos editora que se preze. Não temos livraria que se preze” (Rafanews, 3 Jan/2006).

Embora o manual continue a ter uma capital importância no ensino/aprendizagem o seu aspecto físico de obra encadernada ou brochada tem-se mantido praticamente inalterável ao longo

⁷⁵ Este protocolo foi assinado no dia 12 de Janeiro de 2006. (Informação obtida através do site do MEVRH)

⁷⁶ Entrevista por nós realizada para a investigação da tese de mestrado.

do tempo, mas a sua função e o seu papel no processo pedagógico evoluíram consideravelmente. Tradicionalmente o manual servia para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios mas tinha também a função implícita de veicular valores sociais e culturais.

Hoje, estas funções continuam actuais, mas os manuais devem igualmente dar resposta a novas necessidades, tais como: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. Mais adiante especificamos mais detalhadamente estas novas funções.

Dentro do contexto actual e considerando as novas funções do manual podemos defini-lo como “o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programadas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.” (Bárrios e outros. 2000: 7).

Qualquer que seja a definição que consideremos, este material surge sempre como “uma referência incontornável na estruturação dos sistemas educativos, enquanto agentes difusores de uma dada cultura científica e de uma determinada identidade nacional” (Correia e Matos. 2001: 131). Assim, decorrem desta ideia duas perspectivas que se interrelacionam.

A primeira é que o manual pode corresponder “a um conjunto de objectivos traçados ao nível da política educativa (finalidades, metas, objectivos gerais e específicos da disciplina), que definem e legitimam por um lado os saberes a adquirir e/ou desenvolver num determinado ano de escolaridade (conteúdos) e, em paralelo, configuram e exprimem concepções relacionadas com o processo de transmissão/aquisição desses conteúdos (estratégias e processos de operacionalização)” (Pinto, O. 1999: 375). Neste cenário o manual funciona de facto como descodificador e retransmissor dos objectivos e orientações oficiais do ensino, uma vez que constitui o mediador que facilmente e de forma cómoda e acessível os professores têm à mão.

A segunda perspectiva advém de o manual ser portador de orientações ideológicas sobre a vida, consubstanciadas numa determinada visão da sociedade, da história e da cultura. Esta afirmação está alicerçada na opinião de Morgado (2004a), que considera os

manuais como produtos políticos que por norma supõem concepções ideológicas e teorias acerca da realidade em que vivemos.

Ora o manual ao perfilhar uma determinada visão da realidade e um modelo de homem e sociedade a construir não pode desligar-se das dimensões de natureza ideológica e política que lhe estão subjacentes, o que reforça a natureza ética e política da própria acção educativa. Neste âmbito o Estado faz uma selecção do que se deve considerar legítimo em matéria de conhecimento e de cultura.

Pelo exposto faz todo o sentido produzirem-se manuais contextualizados a Cabo Verde e não importados de modelos europeus. Importa recordar que Cabo Verde já percorreu um longo caminho na concepção e elaboração de manuais escolares. Foi a partir da implementação no país do PREBA que se conceberam os primeiros manuais escolares dirigidos unicamente às crianças cabo-verdianas, uma vez que até aí, os manuais adoptados eram os do país colonizador. Ora para conceber manuais cabo-verdianos é necessário realizar uma vasta pesquisa no terreno e definir as seguintes etapas processuais:

- 1- Levantamento de necessidades conducentes à elaboração do manual.
- 2- Concepção e elaboração do projecto de manual:
 - definir uma estrutura e delimitar objectivos e conteúdos considerando o ano de escolaridade a que se destina;
 - confrontar com o programa;
 - confrontar com elementos ligados à realidade escolar e também com especialistas da área disciplinar;
 - recolher dados possíveis de utilizar;
 - redigir uma unidade temática e fazer uma validação;
 - definir tecnicamente o manual;
 - redigir todo o manual;
 - conceber as ilustrações e executá-las;
 - montar o manual e verificar a sua coerência.
- 3- Formação de professores envolvidos na experimentação.
- 4- Experimentação e análise do projecto de manual.
- 5- Reformulação do manual.
- 6- Formação de todos os professores.
- 7- Generalização do manual (Sequeira. 1999: 467).

As etapas propostas exigem estudo, pesquisa, experimentação e reflexão adaptadas ao contexto geográfico, social, antropológico, cultural, linguístico e pedagógico, enfim, uma adaptação fulcral a uma realidade singular e concreta.

Na verdade os manuais escolares ao organizarem e apresentarem a cultura seleccionada nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir o conhecimento que se considera útil que os alunos aprendam na escola, em detrimento de outros igualmente válidos. Daí a necessidade de os professores reflectirem sobre os manuais adoptados, pois só assim podem, de uma forma consequente, prever estratégias para colmatar hiatos, para difundir outros pontos de vista sobre temas abordados e em simultâneo adequar este material à sua prática pedagógica.

O manual na acção pedagógica

Morgado (2004a) é de opinião que, independentemente do país a que possamos referir-nos, os materiais que se utilizam no desenvolvimento do currículo, em particular os manuais escolares, têm estabelecido uma relação estreita entre as práticas pedagógicas e os propósitos das aprendizagens ministradas, conseguindo interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho e nos tipos de conhecimentos que veiculam nas escolas.

F. Rodrigues menciona o manual escolar como “o recurso pedagógico por excelência” (1999: 423), pois na maior parte dos casos, é o instrumento único que dirige toda a acção pedagógica. A partir dele o professor planifica e define as actividades que considera mais adequadas. Segue-o fiel e sequencialmente, chegando alguns a utilizá-lo como se do próprio programa se tratasse e assim: “os autores dos manuais acabam nestes casos, por serem os principais intérpretes dos programas oficiais, uma vez que são eles que apresentam os conteúdos propostos no programa. Nestes casos é "sacralizado e manuseado sem alternativas pelos professores” (Silva, L. M. 1999: 477).

Daí afirmarmos que os manuais determinam muito do que se passa dentro da sala de aula, porque a função mediadora entre o currículo prescrito e o currículo apresentado, que competia essencialmente ao professor, é relegada para os autores do manual.

Há que considerar que os interesses de quem concebe, de quem produz e de quem vende livros nem sempre estão de acordo com princípios pedagógicos e científicos inovadores, visto que os autores procuram, sobretudo, dar resposta às solicitações de práticas pedagógicas predominantes.

L. M. Silva indicia que “muitas vezes os manuais são elaborados de modo a substituírem-se aos professores, ou a torná-los passivos e dependentes e que mesmo bem feitos nem sempre são aproveitados por eles”, pois (...) “encaram o manual como sendo para cumprir,” não restando tempo para outro tipo de trabalhos, “aceitam-no como panaceia, o que favorece a rotina e a prática de um ensino pouco criativo e não motivador, dirigido à memória, contrário à persecução de um verdadeiro sucesso educativo dos alunos” (1999: 478).

É de referir que os alunos não têm qualquer influência na escolha dos manuais, pois limitam-se a usá-los segundo as orientações do professor. Portanto os alunos têm para com os manuais uma atitude "acrítica e dogmática" (Silva, L. M. 1999: 479). Esta atitude é igualmente assumida por toda a comunidade educativa e até pelo sistema de ensino.

Em Cabo Verde é inegável a preponderância do manual escolar como suporte do ensino/aprendizagem. Segundo Maritza Rosabal os manuais “convertem-se num documento único (...) quando você vai às escolas em vez de ver o programa como um documento central vê o manual.”⁷⁷ Portanto, os manuais detêm o 1º lugar entre os recursos educativos neste país, o que é explicável pois a Administração Central não tem poder económico para adquirir outros materiais, as crianças têm pouco contacto com livros, os professores não têm o hábito de construir o seu próprio material didáctico e além disso não há tradição na utilização de outros recursos, tais como postais, jornais, rótulos de embalagens....Pensamos que a formação de professores devia sensibilizar os docentes para a construção artesanal dos seus próprios materiais, temática que aprofundamos no segundo capítulo desta parte do trabalho.

Vários autores tentam explicar esta realidade. L. M. Silva (1999) considera que, na generalidade, os manuais são instrumentos úteis e, em alguns casos, são mesmo imprescindíveis. Já A. Brito (1999) encontra razões justificativas deste fenómeno na falta de equipamentos nas escolas, na falta de iniciativa dos professores na criação de materiais e nos hábitos arraigados do uso exclusivo do manual. Varino (2001) aponta dois factores para a utilização preponderante do manual: segurança e coerência da prática, uma vez que o professor relega para o manual a responsabilidade de selecção, organização e apresentação

⁷⁷ Entrevista realizada à Dr.ª Maritza Rosabal no âmbito da dissertação de mestrado Alfabetização em CV – Um processo isomórfico sociocultural (1998).

de conteúdos e das actividades. Sabe que o seu uso pelo aluno faz dele um referencial comum, o que lhe confere bastante tranquilidade.

O. Pinto (1999) refere também duas razões que devem ser consideradas. O facto de o manual escolar, para além de tudo, constituir um elo de ligação entre a família e a escola, na medida em que permite aos pais acompanharem o processo de aprendizagem e apoiarem os filhos em casa; e o facto de, em princípio, ser concebido com o fim de dar consecução a objectivos definidos pela política educacional.

Face a este cenário, não se vislumbra de forma alguma a diminuição da supremacia do manual a favor da utilização de outros instrumentos e este facto vai ter repercussões negativas no futuro pois, os alunos não se familiarizam com o uso de outros recursos de grande importância. São raros os professores que fazem do manual um material auxiliar ou que pura e simplesmente abdicam dele.

Pelo exposto, somos de opinião que em Cabo Verde neste momento é impossível abdicar dos manuais escolares⁷⁸, pois em muitos casos eles são o único material didáctico e o governo é sensível a esta problemática já que legisla a favor da sua produção e disseminação a todos os alunos. Ora vejamos “a produção de manuais escolares para o ensino básico e a distribuição dos mesmos em todo o território nacional quase a preço de custo tem constituído uma constante da política educativa orientada para a qualidade do ensino básico obrigatório, para o rendimento escolar do aluno particularmente para o desempenho de alunos carenciados (...) a edição de manuais escolares pelo Estado a custos reduzidos e suportados por este representa assim um mecanismo que o governo se vale para actuar na área da acção social escolar” (Resolução nº 65/2000).

Neste contexto em que o manual está efectivamente enraizado na prática docente e possui por vezes um estatuto de livro único, há que envidar esforços para que possua uma qualidade pedagógico-didáctica elevada e que ele próprio promova formas inovadoras de uso, fazendo apelo, inclusive, à criação e utilização de outros materiais para que preste um bom serviço à educação.

⁷⁸ Nós consideramos que actualmente, em qualquer espaço pedagógico renovado que prime pela diferenciação, não faz sentido existir numa sala o mesmo manual para todos os alunos. A riqueza de qualquer acto educativo está na pluralidade de abordagens possíveis, para poder satisfazer qualquer tipo de aprendizagem, daí a necessidade da utilização de mais de um manual na mesma sala de aula.

Funções do manual

O manual além “de um meio didáctico de extrema utilidade – para alunos, professores e, porque não, para as próprias famílias/encarregados de educação – veicula também valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajuda a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e as identidades” (Mendes, A. 1999: 343).

Neste sentido o manual escolar pode desempenhar diferentes funções que variam de acordo com o respectivo utilizador, a área disciplinar e o contexto em que o manual é elaborado. Gérard e Roegiers (1998) especificam que o manual do aluno preenche determinadas funções quando está nas mãos do aluno (ajudá-lo por exemplo na função de transmissão de conhecimentos), mas preenche outras quando está nas mãos do professor (ajudá-lo por exemplo a evoluir na sua prática pedagógica).

Funções relativas ao aluno:

Os manuais contêm essencialmente a informação de que os alunos necessitam para satisfazerem os requisitos mínimos exigidos e serem aprovados numa dada disciplina. O manual adquire assim a função de transmissão de conhecimentos que é tradicionalmente a mais conhecida.

Outra função é o desenvolvimento de capacidades e competências, que visa a aprendizagem de métodos e hábitos de trabalho e igualmente a assimilação de conhecimentos. Na aquisição de capacidades e de competências dá-se grande importância às actividades que o manual propõe sobre numerosos objectos de aprendizagem. O manual escolar pode ser considerado uma fonte informativa, por vezes a única. Neste contexto o manual desempenha um papel de quadro de referência que permite a pesquisa. Em Cabo Verde, em que o acesso à informação é difícil, esta função é muito importante.

Os manuais têm ainda a função de consolidação das aquisições, isto é, promovem aplicações e exercícios para que o aluno sistematize os conhecimentos adquiridos e relacionada com esta os manuais fomentam também a função de avaliação dos conteúdos que em nosso entender deveria ser sobretudo formativa.

A integração de aquisições e de saberes que pertencem ao mundo da criança, a integração vertical, é uma função que os manuais têm dificuldade em veicular, já a interdisciplinaridade ou articulação horizontal é mais fácil de conceber pelos autores.

Enfim, relativamente ao aluno, o manual deve preencher as seguintes funções:

- transmitir conhecimentos;
- desenvolver competências;
- consolidar aquisições;
- avaliar aquisições;
- ajudar a integração de aquisições;
- servir de referência;
- educar sócio culturalmente, na transversalidade.

Funções relativas ao professor:

Em relação ao professor, o objectivo do manual é contribuir para o seu melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem, isto é, estabelecer inovações pedagógicas fornecendo uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que considerem os progressos pedagógicos, ainda que sempre mediados pela sensibilidade de cada professor e pela especificidade dos contextos. As funções do manual respeitantes ao professor são de: informação científica geral, formação pedagógica e ajuda na gestão das aulas.

Gérard e Roegiers (1998) classificam o manual como fechado se privilegia a função de ajuda e gestão das aulas e como aberto se procura atender às funções relativas ao aluno. Referem contudo que não há manuais totalmente fechados, nem totalmente abertos e que um bom manual não é obrigatoriamente um manual aberto. Para eles, há situações em que é mais razoável usar um manual fechado, apesar de se correr o risco de o professor reproduzir mecanicamente as orientações do manual, mas esta situação afigura-se-lhes uma etapa necessária para a melhoria da qualidade do ensino. Quanto ao manual aberto atribuem-lhe a faculdade de desenvolver a autonomia do professor.

Varino (2001) refere o manual como devendo ser um auxiliar de aprendizagem a par de outros recursos didácticos, não se tratando de um meio ao serviço de uma didáctica rígida mas de um instrumento orientador da aprendizagem por descoberta. O livro no dizer desta autora deve estimular o aluno para este tipo de aprendizagem e manter o seu interesse na

concretização da mesma, sem descuidar os critérios de avaliação dos resultados. Deve portanto ser concebido em função do aluno e não do professor.

Morgado retoma o argumento anterior ao exprimir que os manuais devem conter “propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno, quer este se exerça no interior da sala de aulas, quer na esfera doméstica” (2004a: 37).

Qualidades do manual

Os manuais de qualidade devem ter em conta as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos estudantes, promoverem a interdisciplinaridade, mobilizarem os conhecimentos que os alunos já possuem, darem a possibilidade de estabelecer o contraste entre o que é abordado e a realidade dos alunos e incentivarem a curiosidade e a iniciativa. Para que isto seja possível há princípios a que o manual deve obedecer.

Em primeiro lugar sendo o manual um material de apoio ao programa é necessário que seja **coerente** com os objectivos e conteúdos desse mesmo programa. É necessário que promova a curiosidade para levar os alunos à pesquisa e ao aprofundamento, estimulando a interacção com outras fontes de informação. Assim o manual abre-se ao mundo real funcionando como interface com a vida quotidiana e social. Desta forma estimula o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

Os aspectos **linguísticos** são prioritários, uma vez que o desenvolvimento da capacidade de codificação e expressão em diversas linguagens constitui um dos objectivos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. A linguagem utilizada deve ser acessível, adaptada à idade dos alunos e nunca utilizar mimetismos.

Quando o manual contém **actividades** estas devem ser **correctas** e explicitadas de uma maneira precisa, dada a sua importância para a clarificação do pensamento e para a articulação com a experiência de cada aluno. As actividades devem ser diversificadas, estimulantes da autonomia e da progressão da aprendizagem, apresentando diversos graus de dificuldade e têm de fornecer indicadores relativos à forma como o trabalho se vai desenrolar: individualmente, a pares, em grupo. Enfim as propostas de actividades têm de ser capazes de favorecer o desenvolvimento do saber-saber, do saber-fazer e do saber-ser.

As **ilustrações** devem ser escolhidas criteriosamente, na certeza de que nos primeiros anos de escolaridade elas são imprescindíveis para ajudar a compreender e a decodificar o texto verbal, tornando-o também mais atractivo. A utilização de esquemas, gráficos e tabelas fazem parte da ilustração e apesar de tornarem o manual mais apelativo devem ser utilizadas de modo adequado e nunca podem substituir a leitura do texto verbal. Bárrios e outros afirmam que “as ilustrações devem ser utilizadas criteriosamente e de uma forma reflectida, como fazendo parte essencial da mensagem” (2000: 16).

Quanto à **materialidade gráfica**, a capa para este nível etário deve ser sempre que possível plastificada tornando-se assim resistente ao manuseamento. A encadernação especialmente para os primeiros anos de escolaridade deve ser sólida (de preferência cosida) e o papel utilizado deve ser resistente à escrita. Os textos devem ser grafados com um tipo de letra adequado ao nível etário a que se destinam e nos primeiros anos de escolaridade o tamanho da letra deve ser maior. A cor dominante do texto em geral é o preto. Também nos primeiros anos é indispensável que a mancha da página não seja muito densa.

Todos estes princípios conferem ao manual rigor e qualidade, mas para serem mais eficazes no incentivo e promoção da aprendizagem devem ser-lhes associados instrumentos e meios, dos quais destacamos os glossários e os prontuários. Talvez então, o manual consiga originar o desenvolvimento das capacidades atitudes e valores, ou seja, educar no sentido global do termo.

Sintetizando podemos referir, baseadas em Morgado (2004a), que um manual de qualidade deve:

- estar consentâneo com o programa oficial no que se refere aos conteúdos e actividades propostas, mas em simultâneo introduzir novos conteúdos para além dos previstos no programa oficial;
- propor actividades de investigação;
- estimular o recurso a outras formas de conhecimento;
- possibilitar o desenvolvimento de destrezas mais complexas tais como relacionar e criticar;
- possuir textos de qualidade, desenhos, fotografias e/ou esquemas pertinentes;
- recorrer a experiências do quotidiano das crianças;
- promover a interdisciplinaridade e interligações com aprendizagens realizadas na escola ou na comunidade;
- consignar ao docente um papel activo na tomada de decisões.

O manual de língua

O manual de língua, a que por tradição ainda chamamos “livro de leitura” é, segundo L. Sousa, “um composto de antologia e caderno de exercícios⁷⁹” (1999: 496). Através dos textos acedemos a informações, conhecimentos científicos, valores, competências como a leitura e a escrita, já que “os textos são uma importante fonte de informação para a criança e para os jovens construírem as suas concepções da realidade” (Sousa, L. 1999: 499). É nele que as crianças aprendem a ler e através do qual se pretende que criem e desenvolvam o gosto pela leitura e não esqueçamos que “ler na escola significa, em muitos casos, ler os textos do manual” (Sousa, M. 1999: 509). Em consequência de tudo isto, o manual de leitura tem uma enorme importância na prática pedagógica.

A escola tem por isso muitas responsabilidades na formação de leitores competentes e por prazer. Na opinião de Bárrios e outros, “deseja-se que o manual estimule o gosto pela leitura através do contacto com textos da literatura infantil. Para tal, os textos deverão ser criteriosamente escolhidos” (2000: 21), porque “a questão da literatura para a infância, a sua presença nos manuais escolares do EB, não pode ser ignorada caso se pretenda formar, iluminar, enriquecer o imaginário de quem inicia na descoberta do valor das palavras, contactando com universos vários de escrita” (Sousa, M. 1999: 510).

Bárrios e outros (2000) afirmam ainda que “a proposta de obras de leitura extensiva parece-nos essencial, sendo possível logo no 1º ano de escolaridade”. Estamos convictos que a leitura extensiva ou integral é necessária pois os textos que figuram no manual são geralmente excertos truncados ou adaptados, onde por vezes é alterada a intenção e o estilo de quem escreveu.

No sentido de fomentar a leitura autónoma, os excertos incluídos nos manuais devem ter informação suficiente sobre o autor e a obra de onde foram retirados, assim o aluno que porventura quiser pode conhecer o resto da história, ou aprofundar informação. Esta é uma das maneiras que o manual tem de se tornar “o motor de uma actividade dinâmica de

⁷⁹ Por antologia entenda-se um conjunto de textos seleccionados, e por caderno de exercícios, um conjunto de propostas de actividades relativas aos textos. (Sousa, L. 1999: 498).

apropriação assegurando o acesso à palavra pelo gozo, pelo entusiasmo e pela fruição, já que a língua constitui, uma entidade que se usa criativamente” (Azevedo, J. 1999: 91).

Segundo Varino “combater a iliteracia exige formar leitores aptos a utilizar a informação que os rodeia, de forma a poderem resolver problemas que o quotidiano demasiado competitivo e instável das sociedades actuais lhe coloca” (2003: 45). Ora isso só acontece se o manual de língua contemplar a diversidade de produção linguística e a sua riqueza multiforme.

Nesta perspectiva partilhamos da opinião de J. Azevedo ao referir que o manual deve “pela riqueza heterofónica e pluridiscursiva dos seus textos apelar a uma apropriação dinâmica e uma convivência afectiva dos seus utilizadores com a língua, facto que passa não só pela abertura à pluralidade de utilizações discursivas, como também por um reforço do literário concebido como espaço, por excelência de plenitude funcional da língua” (1999: 91). Assim o manual deve respeitar a diversidade de produções e incluir:

- textos de autores literários - poesia, prosa, drama - (adequados à idade das crianças e/ou, em situações extremas, adaptados às suas necessidades comunicativas), devidamente identificados;
- textos de literatura popular;
- fábulas;
- contos maravilhosos;
- textos de paraliteratura;
- banda desenhada;
- publicidade;
- textos do quotidiano;
- textos utilitários;
- cartas, telegramas, postais;
- receitas, manuais de utilização;
- esquemas;
- notícias;
- textos com temas do interesse das crianças/adolescentes/jovens;
- textos ligados a temas actuais de interesse geral;
- textos escritos por crianças/adolescentes/jovens (Bárrios e outros. 2000).

É de salientar que a inclusão de textos do quotidiano habilita o aluno a seleccionar a informação relevante de um texto, a hierarquizar as ideias, a reconhecer a estrutura de um texto, a fazer um reconto.... Estes textos ensinam os alunos a ler para aprender.

Como podemos ver pela listagem anterior os textos devem ser diversificados de forma tão exaustiva quanto possível, tendo em consideração o nível de aprendizagem e proporcionando um tratamento integrado da língua e da literatura. Deste modo respeita-se a liberdade de escolha (dos textos, dos conteúdos, da ordem de apresentação dos itens programáticos, etc.) por parte do professor, de modo a seleccionar o texto mais adequado à turma que lecciona. Varino (2003) sublinha que o contacto com múltiplos tipos de textos permite conhecer as várias finalidades da leitura em situações reais de uso. E ao mesmo tempo desenvolve no aluno os conhecimentos sobre o património cultural, linguístico e literário.

A outra face do manual a que L. Sousa (1999) chama caderno de exercícios é constituída por “fichas” ou guiões de leitura. Esta concepção do manual como caderno de trabalho já não é recente. Nestas “fichas”, como mais vulgarmente são denominadas, a criança tem propostas de trabalho que orientem a análise dos textos e que conduzam à pesquisa envolvente. Contém também propostas para a consolidação dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua (gramática, léxico) e para o desenvolvimento da expressão e da compreensão oral e escrita.

Por outro lado as actividades devem ser estruturadas de modo a que as aprendizagens se realizem atendendo a diversas situações comunicativas, adequando a mensagem à intenção e às condições do contexto em que a comunicação se estabelece. Importa realçar que as propostas de trabalho do manual devem apelar à pesquisa de assuntos relacionados com os textos e com o quotidiano dos alunos e ao mesmo tempo conter situações de oralidade, domínio que nos merece particular atenção mas que é facilmente esquecido pelos professores e raramente trabalhado em manuais.

Ao abordarem a gramática, os manuais devem fazê-lo, em especial nos primeiros anos de escolaridade, de uma forma implícita, pois torna-se excessiva a valorização de definições metalinguísticas. Contudo devem privilegiar uma metodologia reflexiva, que promova a experimentação e a inferência.

Finalmente, importa abordar três aspectos que achamos de capital importância contemplar em qualquer manual de língua. São eles:

- Promover a interdisciplinaridade (é possível a organização dos manuais em unidades de aprendizagem articuladas com outras áreas disciplinares).
- Incluir textos sobre problemáticas actuais.
- Dispor de um espaço ou páginas em branco para os alunos poderem escrever os seus textos (narrativos, poéticos, banda desenhada...). Na nossa opinião, a inclusão destes espaços para as crianças escreverem⁸⁰ além de serem inovadores são de grande importância, pois a criança sente que os seus trabalhos são valorizados, o que estimula a produção escrita.

Por tudo o que expusemos parece-nos, tal como a J. Azevedo (1999), que todos os professores em especial os de Língua devem estar conscientes que o manual não é passível de ser utilizado de modo irreflectido e sem ter sido objecto de análise. Efectivamente a sua funcionalidade requer uma postura de empenho e um saber-fazer consciente para que se torne susceptível de assegurar apropriações dinâmicas e eminentemente fruitivas da língua. Para tal é necessário conter textos que façam crescer, que obriguem a pensar, que abram as portas à capacidade de ficcionar, de construir mundos à medida da imaginação de cada criança que com ele contacta.

Considerações genéricas sobre o manual

Uma escola que perflha uma posição construtivista centra-se preferencialmente na criança e a sua principal finalidade é a promoção e o desenvolvimento cultural, social, afectivo e psicomotor de cada indivíduo. Morgado defende que “a melhor forme de crescer culturalmente repousa na (re)construção de conhecimentos, então o manual escolar que se utiliza nos processos de ensino/aprendizagem deve ser construído de forma a propiciar tais possibilidades” (2004a: 40) e não pode cingir-se culturalmente a um único texto para todos os estudantes, válido para todo o território nacional, de forma idêntica.

É certo que não se deve descurar o conjunto de aprendizagens definidas no Programa Nacional como necessárias para todos, mas é muito importante partir dos conhecimentos que

⁸⁰ A criação de textos nos próprios manuais tem na nossa perspectiva imensas potencialidades, algumas das quais enumerámos, é portanto uma situação ideal, que por condicionalismos financeiros Cabo Verde não tem ainda possibilidade de pôr em prática, uma vez que vem inviabilizar a utilização dos livros por mais de um aluno.

os alunos possuem, das suas experiências de vida e de situações e problemas locais. Numa escola deste género para além do manual escolar são necessários outros livros, outros recursos com os quais se possam realizar experiências e construir saberes.

Neste quadro educativo os manuais escolares podem ser um importante elemento de fundo e de modo nenhum os consideramos obstáculo à mudança das práticas curriculares. No entanto apoiados em Morgado (2004a), sugerimos materiais coadjuvantes ao livro de texto:

- revistas e jornais locais e regionais;
- colecções de ficheiros (já abordados nesta investigação);
- dicionários;
- gramáticas;
- histórias de banda desenhada e outros livros infantis;
- jogos de mesa variados;
- mapas;
- imagens;
- recolha de materiais reutilizáveis, junto das famílias.

Uma estratégia deste tipo, além de permitir que os alunos passem a dispor de informação actualizada e muito mais relacionada com a vida, contribui para desenvolver o gosto pela pesquisa e criação de hábitos de trabalho, pois um ensino “com base **apenas** em manuais escolares, por melhores e mais bem utilizados que eles sejam será sempre um ensino pobre e limitado” (Silva, L. M. 1999: 481).

Ainda assim e sem querermos desvirtuar o manual estamos convictos de que a utilização dos próprios textos dos alunos é bem mais interessante e prende muito mais a atenção de todos. Estes textos são promotores de uma panóplia de exercícios, por exemplo de vocabulário, funcionamento da língua, descrição, narração, poesia e comentário. J. Sanches a propósito dos textos das crianças refere: “Quanta sabedoria eles poderão trazer para a escola se ela for valorizada e explorada!... Eles gostam de explorar e muitos deles hoje têm recursos e utilizam-nos com uma proficiência que nos deixa deslumbrados” (2001: 26).

Com base no que acabámos de expor e na nossa experiência profissional, podemos afirmar que é possível processar um ensino/aprendizagem de qualidade sem manuais, mas no caso concreto de Cabo Verde isto ainda não é praticável, devido:

- à **pobreza dos recursos** existentes, porque, como já referimos, o manual é o único material existente nas escolas e não mais um recurso de entre os possíveis;

- ao **isolamento das ilhas**, pois é difícil o meio próximo servir de recurso e de apoio à escola. É impossível, por vezes, na maioria das ilhas efectuar uma visita a locais decorrentes dos estudos que estão a ser desenvolvidos na sala de aula, ou mesmo chamar um especialista de uma temática que está a ser investigada pelos alunos, por não existirem na ilha recursos apropriados e meios financeiros para deslocar as crianças a outras ilhas;
- à **formação deficitária** que possuem, os professores consideram o manual como a sua âncora seguem-no fielmente, sem grandes extrapolações e sem sequências interdisciplinares. O manual permite ao professor uma sistematização do trabalho e assim corre menos riscos na sua intervenção;
- à **pouca proficiência das crianças em língua portuguesa**. Se muitas crianças ao chegarem à escola não falam português e se em casa não possuem materiais impressos onde possam contactar com a língua, possuem pelo menos o manual, que desta forma é a base de aquisição das competências linguísticas e de comunicação, no domínio da compreensão escrita e icónica.

O manual é um bom recurso, mas sê-lo-á de acordo com a utilização que o professor dele fizer, ou seja não é o único a ser utilizado, nem é de seguir à risca o que é proposto. Na verdade é essencial recriar o manual e como diz M. Sousa “É preciso pensar que se a arte se mantiver à margem dos problemas da vida, interessará a muito poucos. Os manuais também.” (1999: 512).

2.2.2 – Materiais individuais

Cadernos/Dossiês dos alunos

Segundo uma equipa da IGE, os cadernos/dossiês “constituem razoáveis instrumentos de aprendizagem pela sistematização e registo de conteúdos e pelo reforço das actividades que revelam” (2000: 17).

Interessa desde já salvaguardar que entendemos caderno do aluno /dossiê em sentido abrangente, por isso ele pode formalizar-se apenas num tomo, ou em vários, tudo depende do:

- ano de escolaridade;
- professor;
- aluno (da sua criatividade, sentido organizativo).

Considerando a nossa prática docente e dado que, sobre esta matéria, a bibliografia é escassa, as crianças devem registrar as suas tarefas diárias, desde o 1º ano de escolaridade. Geralmente no início do dia a criança escreve a data e o dia da semana. Seguidamente copia o “Plano do dia” e depois desenvolve o trabalho proposto pelo professor, bem como o trabalho que o aluno propõe fazer. Aliás este registo sequencial do trabalho diário é a centralidade do caderno.

Há ainda outras rotinas que o caderno contém e que o estruturam, como por exemplo no início do ano as crianças fazem uma folha de rosto na qual escrevem o seu nome e decoram ao seu gosto. Esta folha vai-se complexificando à medida que a criança avança na escolaridade podendo incluir as regras de um bom caderno acordadas com os alunos, e ainda um índice do caderno, quando este está subdividido. Muitos professores optam também por formalizar com as crianças uma folha indicadora do período lectivo em que estão.

Outra rotina é a realização do preenchimento mensal de um calendário do qual consta a referência ao dia da semana em que começa e em que acaba o mês, contagem dos dias de aulas, de domingos, sábados e feriados (estes feriados podem ser acompanhados de descrição) e eventualmente registo de um provérbio referente ao mês.

Além desta parte destinada ao registo diário o caderno pode ainda ter outras partes, como por exemplo uma destinada ao classificador, outra para o prontuário e outra onde as crianças arquivam as actividades desenvolvidas em tempo de PIT. O aluno por vezes tem também:

- um caderno que serve para a realização de tarefas em casa e que constitui também um instrumento de comunicação entre a escola e a família. (IGE. 2000);
- uma pasta com textos complementares de informação das matérias já focadas nas aulas;
- um cadernão com os textos livres devidamente trabalhados na sala de aula;
- um caderno para escrita livre.

O caderno é um instrumento de trabalho muito útil pois contribui para o aluno criar hábitos de organização e para lhe desenvolver o gosto pela boa apresentação dos seus trabalhos. É mais um material que permite o estudo ou a revisão das matérias, pois através dele podem-se reconstituir as aulas.

A. Gomes e outros (1992) são da opinião que o caderno fornece ao professor informações sobre as potencialidades e as dificuldades do aluno isto é a sua evolução – o que possibilita ao professor ajustar a sua acção.

É de referir ainda que o professor tem um papel muito importante na dinamização e orientação do aluno para a formalização do seu caderno diário, porque ao valorizar o seu uso faz sentir a sua necessidade. Para tal desde o início de cada ano escolar deve criar com os alunos princípios claros sobre a maneira de o estruturar e preencher.

Portefólio

O termo portefólio é de origem inglesa com influências italianas, foi banalizado entre os arquitectos, fotógrafos, artistas plásticos, pintores, jornalistas e outras profissões que apresentam um portefólio como um registo de trabalhos que desenvolveram ao longo das suas vidas.

No campo educacional, Vitória (2002) refere que o portefólio foi introduzido na década de 90, nos Estados Unidos, como um instrumento de ensino que regista a organização dos saberes e demonstra todo um processo de construção do pensamento.

Então no domínio da Educação podemos, tal como Vitória (2002), definir portefólio como o instrumento que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos e de ensaios reflexivos. Bernardes e Miranda precisam melhor o conceito de portefólio do aluno quando enunciam que “é uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (2003: 17).

Há que salvaguardar que um portefólio “é muito mais do que uma mera adição de elementos, uma vez que é o resultado de um processo que passa por momentos de selecção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento. As suas características essenciais são três: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o carácter colaborativo e dialógico dos processos que subentende” (Nunes e Moreira. 2005: 53).

Enfim, o portefólio mostra, claramente, aquilo que o aluno aprendeu e como se processou a sua aprendizagem, por isso os elementos escolhidos para figurarem no portefólio

não são, necessariamente, os melhores que o aluno fez, mas todos os que constituem marcas importantes do seu percurso de aprendizagem.

Este instrumento deve estar sempre na posse do aluno, podendo ser consultado pelo professor, ou pelos encarregados de educação em momentos combinados antecipadamente com o aluno.

Face ao exposto, facilmente percebemos as diferenças existentes entre portefólio e uma tradicional compilação de fichas e trabalhos realizados pelos alunos e que se destinam à avaliação dos professores, onde a reflexão sobre o que foi produzido e como se produziu não tem lugar.

Ora para que não haja equívocos entre compilação de trabalhos e portefólio, o professor deve estar plenamente consciente dos propósitos que norteiam a sua implementação. Assim segundo Coelho e Rodrigues (2004) o portefólio deve proporcionar:

- evidências de desempenho para além dos conhecimentos factuais adquiridos;
- informações que reflectam a ênfase que está a ser dada a determinado conteúdo;
- registo permanente e a longo prazo do progresso do aluno;
- uma imagem objectiva, compreensível e detalhada do aluno em termos do seu progresso, aquisições e experiência;
- oportunidades para o aluno melhorar a sua auto-imagem;
- um papel activo do aluno na selecção e avaliação do seu próprio trabalho;

Estes propósitos só são alcançados porque os portefólios promovem a auto-análise e a reflexão crítica.

Na verdade, a fase de implementação do portefólio numa turma, segundo Bernardes e Miranda (2003), é uma excelente ocasião para começar a sensibilizar os alunos para o processo de reflexão que deve acompanhar a elaboração. Este processo de reflexão é formalizado em primeira instância em encontros regulares do professor com cada aluno para observação e análise do portefólio.

Face à importância destes encontros, o professor deve dar particular atenção à sua preparação e ao decurso dos mesmos. Para tal, antes de se encontrar com o aluno o professor deve analisar de forma detalhada o portefólio e tomar notas do seu conteúdo e de outras questões que considere importantes, preparando um diálogo construtivo. No decurso do encontro o aluno deve explicitar as suas opções e falar do que aprendeu; por sua vez o professor deve negociar com a criança os aspectos a melhorar. Não podemos esquecer que o objectivo destes encontros é ajudar o aluno a reflectir sobre a sua aprendizagem.

A formalização do portefólio pode assumir variadas formas (dossiê, ficheiro, disquete ou outro suporte digital), ou até pode ser um documento completamente *on-line*. Contudo qualquer que seja a forma, Coelho e Rodrigues (2004) são de opinião que de uma forma geral deve conter:

- relatos do aluno acerca do que aprendeu e daquilo em que ainda necessita de investir mais;
- trabalhos escolhidos pelos alunos que reflectam diferentes tipos de desempenho, acompanhados de justificações da sua opção;
- evidências de aprendizagem de natureza diversa: devem abranger todas as áreas do programa mostrar, produtos e processos de aprendizagem, ilustrar diferentes tipologias de trabalho;
- relatórios, textos sobre visitas de estudo, filmes, programas de televisão, fichas, trabalhos individuais e de grupo, trabalhos de casa, desenhos, diagramas, resolução de exercícios e de problemas.

Após as nossas reflexões apresentamos uma estrutura base passível de corporizar o portefólio de aprendizagem de um aluno do 1º ciclo, depois de devidamente adaptada pelo professor ao ano de escolaridade e à turma onde se pretende implementar. Esta estrutura não deve ser limitativa da criatividade e da organização que cada criança possa porventura querer conferir ao seu portefólio. Pelo quadro 23 podemos verificar que não existe qualquer incongruência entre o caderno do aluno e o portefólio, muito pelo contrário, segundo Shores e Grace (2001), o caderno do aluno, que as autoras denominam diário de aprendizagem, pode fazer parte integrante do portefólio.

Quadro 23 - Possíveis conteúdos de portefólio do 1º ciclo

| ÍNDICE | POSSÍVEIS CONTEÚDOS |
|---|--|
| Identificação do aluno | Os meus gostos |
| Áreas de trabalho disciplinares ⁸¹ (Diário de aprendizagem) | Língua Portuguesa Textos trabalhados Histórias inventadas Leituras Classificador de Língua Prontuário ortográfico |
| | Matemática Resolução de problemas Problemas inventados Desafios |
| | Estudo do Meio Pesquisas temáticas Trabalhos experimentais Sínteses de trabalho |
| | Expressões Técnicas de pintura e desenho Canções Registos de actividades |
| Áreas de trabalho transdisciplinares | Área de Projecto Trabalhos de projecto Grelhas (reflexão e avaliação) |
| | Estudo Autónomo Pit (Grelhas e produções) |
| Outras actividades | Visitas de Estudo Relatórios de Festas Correspondência entre-escolas E ainda quero... |
| Registos fotográficos | Fotografias legendadas de actividades |
| Grelhas de avaliação | Mensal Período |
| Fichas sumativas | Todas |
| Reflexões | Actas da assembleia Reflexões processuais Reflexões sobre o portefólio |

Pensamos, e tendo por suporte a pesquisa efectuada por Nunes e Moreira (2005), que dada a natureza fugaz e volátil do conhecimento, a escola já não pode aspirar a facultar aos alunos todo o saber de que estes vão precisar ao longo das suas vidas. Assim o portefólio, enquanto instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, providencia formas de cada criança estruturar a sua própria aprendizagem. Progressivamente o aluno é apetrechado de estratégias metacognitivas de regulação e monitorização que lhe permitem construir o seu

⁸¹ Estas áreas correspondem ao caderno do aluno e aqui estão subdivididas para ser mais fácil explicitar o seu conteúdo, mas como no 1º ciclo priorizamos a abordagem integrada das diversas áreas, elas aparecem numa simbiose perfeita. No 5º e 6º anos já se pode o professor optar por alguma compartimentação.

próprio conhecimento. Estes autores referem mesmo que caso as condições propiciadoras de uma atitude reflexiva estejam reunidas, o portefólio – como seu principal organizador – pode fazer a diferença entre acção e a passividade, entre a comunicação e o mutismo, entre a autonomia e a dependência... Enfim, entre o sucesso e o insucesso.

Classificador

O classificador é elaborado pelos alunos com a ajuda do professor e tem como finalidade ajudar as crianças a organizar os conhecimentos que vão construindo acerca da gramática da língua e constituir um elemento de consulta.

Este instrumento de trabalho constrói-se a partir de observações e reflexões de textos escritos ou dos enunciados orais dos alunos, mas em geral decorre do trabalho de aperfeiçoamento de texto.

“Quando os alunos dispõem de um conjunto de informações dispersas pelos vários trabalhos que vão realizando organizam-nas com o professor, segundo aspectos ou marcas comuns, isto é, segundo categorias” (Niza, S. 1998b: 338). Isto permite ao professor introduzir a terminologia gramatical e reconstruir com os alunos regras de funcionamento da língua. À medida que surgem novos elementos introduzem-se nas categorias já estabelecidas, ou abrem-se outras. O classificador faz parte integrante do caderno diário do aluno, ou do portefólio.

Prontuário

O prontuário é na opinião de S. Niza (1998b) um caderno no qual os alunos compilam e organizam as palavras segundo um critério ortográfico, apresentado e estabelecido na sala de aula. Este constitui uma componente de consulta e de auxílio aos alunos. Na sua construção deve ter-se em consideração as dificuldades ortográficas mais frequentes dos alunos.

Este instrumento é eficaz pois dá oportunidade às crianças de inferirem regras ortográficas a partir de situações de uso, o que confere uma aplicação segura da regra e logicamente confere ao aluno uma escrita com uma grafia correcta.

2.2.3 – *Materiais colectivos*

Os ficheiros

Segundo Cadima e outros (1998), os ficheiros são imprescindíveis para as crianças treinarem os conteúdos do programa das diversas áreas, para ultrapassarem dificuldades, para sistematizarem conhecimentos, para trabalharem segundo os seus ritmos e necessidades. S. Niza (1998) acrescenta que estes instrumentos permitem aos professores diferenciar o trabalho, individualizar as aprendizagens e aperceberem-se dos progressos, das dificuldades e ao mesmo tempo das estratégias que cada aluno utiliza para as ultrapassar.

É um trabalho realizado individualmente, a pares ou em pequenos grupos, o que possibilita aos alunos adquirirem e mecanizarem, a um ritmo próprio, as aprendizagens ditas de base, e até permite a auto-correcção. Para isso o professor faz uma cópia da ficha-pergunta e escreve aí as respostas às perguntas propostas. O ficheiro torna-se assim autocorrectivo.

O professor atento ao desempenho de cada aluno pode aconselhar-lhe fichas de dificuldade superior ou que melhor correspondam às necessidades que identificou. Isto pressupõe que os alunos não façam todos ao mesmo tempo as mesmas fichas pois estas não se destinam à verificação de conhecimentos após uma lição do professor.

Cadima e outros (1998) explica que cada ficheiro é constituído por um conjunto de fichas temáticas que abarcam os diversos objectivos de cada área programática, prevendo-se um número razoável de fichas que permitam o treino. À medida que as rubricas do programa vão sendo abordadas, introduzem-se novas fichas para facilitar o treino das matérias, de acordo com as necessidades dos alunos.

As fichas podem ser elaboradas a partir de livros existentes na escola. É claro que isso implica um trabalho de selecção e adaptação de textos e figuras que satisfaçam os objectivos do programa. São executadas, habitualmente, em papel de formato A5, reforçadas com cartão e plastificadas, para facilitar o manuseamento.

Os ficheiros ficam na sala à disposição dos alunos, arrumados, por ordem numérica, em caixas e identificados com um rótulo da respectiva área programática. Depois de utilizadas, as fichas voltam ao mesmo lugar, ficando disponíveis para outros alunos, uma vez que são apenas enunciados de propostas de trabalho para executar no caderno do aluno.

Segundo S. Niza (1998b), o professor ao construir um ficheiro deve ter em consideração as dificuldades comuns à turma, ou a um grupo e ainda as relativas apenas a um aluno. As tarefas propostas devem colocar o aluno em situação de descoberta e em situações de treino.

Alves-Martins e I. Niza (1998) enumeram vários ficheiros que pedagogicamente potenciam a aquisição da linguagem escrita, tais como:

Ficheiros de escrita e de leitura (ver apêndice) podem ser constituídos por histórias a completar (modificando personagens, acontecimentos, lugares), ou a dramatizar. Tais histórias podem também desencadear a escrita, comentários e recontos.

Ficheiros de ortografia (ver apêndice) têm como finalidade a sistematização e o treino de casos especiais de ortografia. Estas fichas podem ter exercícios: que partem das sílabas que re combinadas de modos diversos dão origem a diferentes palavras; com erros ortográficos para serem identificados e corrigidos; com palavras cruzadas; com palavras da mesma família a serem descobertas; e com pares mínimos.

Ficheiros desencadeadores de escrita (ver apêndice) contêm: imagens para descrever; bandas desenhadas a legendar, ou a recontar por escrito; textos de outras crianças a serem alterados; textos de autor a servirem de modelo para novas produções.

Ficheiros de funcionamento da língua (ver apêndice) são fichas de aplicação de conhecimentos gramaticais estudados e trabalhados na sala de aula.

Todo o trabalho com ficheiros implica uma orientação prévia dos alunos sobre o funcionamento e a melhor maneira de utilizar este material.

Mapas de registo de ficheiros

Os mapas formalizam o registo (ver apêndice) da produção de cada aluno. Para Cadima e outros (1998), este registo facilita a avaliação e uma eventual reorientação do trabalho, em função das dificuldades manifestadas. Esse registo pode ser feito num quadro de duas entradas, a colocar junto de cada ficheiro, com a identificação das fichas de um lado e o nome dos alunos de outro. Assim, sempre que o aluno realiza uma ficha, regista a sua produção nesse quadro.

Estes mapas dão a visão clara das fichas realizadas por cada aluno e em simultâneo evitam que as estas sejam executadas repetidamente.

Dicionário ilustrado

Este dicionário, (ver anexo 20) elaborado com os alunos, é composto por uma série de folhas classificadas e ordenadas alfabeticamente. Nos dois primeiros anos de escolaridade toma uma forma mais simples, sendo “apenas colecções de palavras escritas pelo professor e ilustradas pelos alunos, com desenhos, pinturas ou recortes” (Niza, S. 1998b: 339). As palavras são escritas no dicionário à medida que as crianças as vão identificando e reconhecendo nos textos. Deste trabalho podem surgir outras palavras que se assemelham ou diferenciam, as quais são também escritas, ilustradas e classificadas.

Os dicionários mais elaborados contêm a palavra, a ilustração correspondente e uma definição sugerida pelo contexto no qual a palavra se integra, pelo uso, ou pela imagem e por vezes com um ou vários sinónimos encontrados pelos alunos, fornecidos pelo professor ou procurados no dicionário tradicional.

Esta forma de dicionário já permite que se abordem aspectos semânticos de uma mesma palavra, se faça a recolha de expressões idiomáticas, se acentue o significado de alguns prefixos e sufixos. Todos estes aspectos são integrados no dicionário como registos e/ou elementos de consulta. Para a criança consultar este dicionário com rapidez deve saber a ordem alfabética e é necessário muito treino.

Para a elaboração do dicionário ilustrado o aluno ao encontrar uma palavra cujo o significado lhe é desconhecido pode proceder da seguinte forma:

- encontrar o significado no dicionário formal;
- escrever a palavra numa folha matriz destinada à letra com que começa a palavra;
- escrever junto da palavra o seu significado;
- fazer um desenho alusivo ao significado;
- escrever nessa folha uma frase que contenha a palavra em estudo.

Segundo Figueira (2004), o dicionário ilustrado e construído com as crianças tem como finalidade registar palavras que já não são desconhecidas, mas que poderiam ser esquecidas.

Cartazes de ortografia

Os cartazes de ortografia (ver anexo 21) são elaborados com os alunos, normalmente por sugestão do professor. Nas produções dos alunos destacam-se as palavras cuja dificuldade se pretende trabalhar. Na opinião de S. Niza (1998b), os alunos devem ser convidados a descobrir e a inventar sequências de palavras que se assemelhem às que foram destacadas. Estas palavras podem ser procuradas nos seus prontuários e em livros.

Os cartazes de ortografia são afixados nas paredes da sala de aula e assim constituem um apelo contínuo à consulta, à autoconfiança e à autonomia na produção da escrita.

Listas de palavras

Geralmente as listas de palavras constroem-se a partir de um trabalho de aperfeiçoamento de texto, de uma dificuldade ortográfica encontrada, de uma notícia, ou no decurso de uma comunicação oral. Sendo assim este trabalho não tem um tempo específico para se executar, decorre do trabalho do dia a dia.

A constituição de listas de palavras tem como objectivos a aquisição e enriquecimento do vocabulário e da ortografia.

Segundo S. Niza (1998) as listas diversificam-se naturalmente pela maleabilidade que os critérios, no âmbito lexical, semântico e ortográfico, permitem, nomeadamente:

- relações fonia grafia (listas com o mesmo som na sílaba inicial, numa sílaba no meio da palavra, ou na sílaba final);
- famílias etimológicas – com um mesmo radical lexical;
- dificuldades ortográficas;
- associação de ideias (significação semelhante – sinónimos; significação oposta – antónimos);
- vocábulos do mesmo campo semântico (restrito – nomes de árvores de fruto, nomes de jogos, nomes de profissões...; alargado associados a um tema).

S. Niza (1998) assegura que as listas de palavras são instrumentos “vivos, dinâmicos e libertadores. Vivos e dinâmicos, porque todos os dias se juntam novas palavras às já existentes e se criam novas listas. Libertadores, porque no dia-a-dia libertam os professores” e dão liberdade para que os alunos estabilizem sozinhos, ao seu ritmo, as aprendizagens.

Há ainda outros materiais e instrumentos que embora importantes estão mais banalizados no quotidiano escolar e por isso apenas passamos em revista, são eles:

Jogos (ver apêndice) como, por exemplo, lotos, puzzles e dominós de associação imagem-palavra, muitos deles construídos pelos professores com material reciclável.

Envelopes com textos, (ver apêndice) trabalhados com os alunos, cortados em tiras. No envelope está escrito o texto original como modelo. Este material destina-se às crianças que estão ainda no processo de alfabetização e tem como finalidade a reconstrução do texto. À medida que os alunos progridem na aprendizagem o professor pode elevar o grau de dificuldade colocando tiras «piratas» ou cortando as frases em palavras.

Na sequência deste material surge outro para anos posteriores, os **puzzles de textos**. Os textos trabalhados com os alunos são cortados por partes, ou parágrafos a fim das crianças reconstruírem.

Desencadeadores de escrita. Por vezes as crianças querem escrever um texto mas não têm ideias, ou não sabem como começá-lo no sentido de ultrapassar esta dificuldade, fazemos um cartaz com possíveis inícios para textos. Este cartaz fica afixado no espaço destinado à área da Língua Portuguesa, em local visível.

Fichas abertas de ortografia (ver anexo 22) Ao analisar as produções dos alunos o professor constata que determinado aluno está com dificuldades em determinado caso ortográfico então o professor constitui uma ficha para sistematizar esse caso. Na ficha o professor constitui um conjunto de palavras que têm o caso ortográfico que a criança ainda não conseguiu estabilizar e para uma melhor visualização grafa o caso a uma cor diferente do resto da palavra. A ficha é realizada pelo aluno e fica disponível para outras crianças que tenham a mesma dificuldade.

2.2.4 - As Tecnologias da Informação e Comunicação

As TIC e a aprendizagem

Embora em Cabo Verde as TIC não tenham ainda grande implementação no quotidiano social da criança, a escola, para ser atractiva e estar em consonância com a sociedade, deve acompanhar os passos que se estão a dar neste campo, de forma a “proporcionar aos alunos estas novas tecnologias, como ferramentas de aprendizagem, pois além de a tornarem mais aliciante, a tornam certamente mais eficaz. Esta eficácia vista, não só no ganho de tempo ou na supressão do esforço, mas na qualidade de meios postos à disposição dos estudantes que lhes permitam apropriar-se do saber” (Alcobia e Alcobia. 2000: 4).

A um nível mais abrangente “É importante que as TIC ajudem a lembrar e a pôr em prática os princípios fundadores da escola democrática: a igualdade de oportunidades, a formação crítica dos futuros cidadãos e a adaptação das crianças à sociedade” (Rosa. 2000: 1).

Ao nível da escola a integração das TIC pode ser uma boa oportunidade para redescobrir o prazer na aprendizagem, contribuindo para desenvolver ou fazer surgir o gosto de aprender. Para tal mais do que nunca “a escola tem de ser um local onde os alunos devem encontrar novidades. A rotina escolar quebra o desejo de conhecimento e as novas tecnologias servem para destruir a rotina e introduzir algo de novo” (Castro, M. 2005: 39). Podemos afirmar que as novas tecnologias são um relevante recurso da aprendizagem quer sob o ponto de vista da motivação, quer da clareza e substância da informação. M. Pinto

considera que “o contexto tecnológico actual, como o vimos, acaba por ser aquilo que podemos designar como um valor acrescentado do contexto educativo” (2002: 147).

Carioca e outros (2005) mostram de forma clara que o computador tem impacto na consolidação das suas aprendizagens, no desenvolvimento de capacidades diversificadas e na motivação das crianças. Proporciona-lhes muitas oportunidades de desenvolver a criatividade e a comunicação e é considerado um instrumento extremamente funcional no desenvolvimento e na estimulação cognitiva e linguística e na aprendizagem da leitura e escrita. C. Silva acrescenta ainda as potencialidades das TIC no campo da retenção da informação esclarecendo que em média “retemos 10% da informação que lemos; 20% da que ouvimos; 30% da que vemos; 50% da que lemos e ouvimos; 70% da que dizemos; 90% da que fazemos” (2003: 53), por isso é fácil compreendermos as potencialidades das tecnologias no processo de construção de saberes.

Para que tal suceda, é necessário que os produtos multimédia, utilizados pela escola, além de qualidades estéticas tenham uma coerência lógica. Assim o computador é mais um instrumento de trabalho que os alunos podem utilizar livremente na sala de aula para escreverem os seus textos, elaborarem jornais escolares, fazerem as suas pesquisas, escreverem e falarem com os correspondentes.

Em nosso entender e em circunstâncias normais, a criança não deve ser ensinada pelo computador, mas deve aprender a dominá-lo, o que confere a este instrumento um carácter inovador, provocatório, e pleno de situações ricas de aprendizagem. O uso das TIC em contexto pedagógico deve permitir mais do que a simples realização de fichas electrónicas de sistematização de conhecimentos, que apenas permitem sessões de treino e em nada contribuem para mudar o modo de aprender. Torna-se então urgente oferecer às crianças micromundos⁸² com uma componente tecnológica com real interesse, nos quais elas possam utilizar a matemática ou a língua, reflectindo sobre e jogar com... (Correia, S. e outros. 2001).

Ora “ensinar com as TIC deverá corresponder a uma prática educativa global, planeada, inserida numa ampla estratégia educativa centrada no aluno, tornando os alunos

⁸² A construção de micromundos com uma componente tecnológica consiste “em criar contextos de aprendizagem através dos quais o aprendiz utiliza os materiais, os conceitos e as metodologias neles embutidos, para construir desconstruir e reconstruir sinapses de conhecimento de forma colaborativa, criativa e com uma visão crítica. Tais micromundos incentivam ainda a reflexão sobre os processos cognitivos, emocionais e valorativos postos em marcha na relação aprendiz/grupo/contextos/materiais” (Correia, S. e outros. 2004: 21).

activos, criativos” (Rosa. 2000: 2). Desse modo, ele constrói a sua aprendizagem em interacções com os adultos ou com os seus pares. Esta forma de ensinar com as TIC radica na teoria sociocultural de Vigotsky e no construtivismo.

Na teoria sociocultural as TIC centram-se em processos de metacognição, que fazem apelo ao contexto educacional e desenvolvimentista da sociedade e utilizam a informação como suporte da investigação. Claro que os modelos utilizados para a integração das TIC variam de escola para escola, contudo as práticas pedagógicas que utilizam as TIC devem possibilitar:

- o desenvolvimento de uma competência de trabalho em autonomia, o que é fundamental ao longo da vida;
- uma prática de análise e reflexão, confrontação, verificação, organização selecção e estruturação, já que as informações provêm de diversas fontes. (Aliás, as inúmeras informações disponíveis não têm qualquer significado se o aluno não for capaz de as verificar e de as confrontar para depois as seleccionar);
- a abertura ao mundo;
- a realização de diversos produtos.

Segundo M. Pinto, (2002) um ambiente TIC que pretenda responder às características e necessidades de um processo de aprendizagem construtivista deve:

- fornecer à criança motivações, provocar reflexões, activar os seus modelos;
- permitir que cada criança construa o conhecimento através da interacção com a informação, conteúdo ou objecto. (Esta aquisição obtém-se por meio da construção/integração de informação, nova nas suas estruturas de saber, associando-as a representações já existentes ou criando novas representações);
- promover a aprendizagem baseada em projectos, que constituam verdadeiros desafios, num processo autêntico e conjunto.

Enfim, sendo a aprendizagem “entendida como um processo construtivo no qual o aluno interage com dados de nova informação, procurando adquirir um conhecimento que pessoalmente tenha significado, o processo de ensino/aprendizagem deverá ser organizado de modo a favorecer o máximo de interacção significativa combinada com o máximo de informação apropriada. É neste contexto que as TIC aparecem, como meios educacionais, dando vigor a novos processos pedagógicos e possibilitando a assunção de um paradigma educacional aberto e interactivo” (Alcobia e Alcobia. 2000: 5).

As TIC funcionam, então, como mais um instrumento que operacionaliza a integração⁸³ das aprendizagens da criança, porque além de poderem ser utilizadas nas diversas áreas disciplinares, são elas próprias geradoras de padrões globais, de competências pessoais e até hábitos mentais que representam a essência das aprendizagens.

O professor e as TIC

Nem sempre os professores têm consciência das potencialidades das TIC para a aprendizagem, na verdade alguns professores na tentativa de modernizarem o processo de ensino/aprendizagem, copiam para o computador as fichas que existem à venda no mercado e neste caso os alunos são utilizadores passivos e o professor continua a fazer o que já antes fazia, sendo o computador que programa a criança. Em nosso entender, os professores devem utilizar a tecnologia de forma consciente, para criar actividades em que as crianças tenham de colaborar na resolução de diferentes tarefas, de forma a alargar as oportunidades da aprendizagem. De facto o mais importante é que o professor saiba ajudar e encorajar os alunos a explorarem e usarem a tecnologia como uma ferramenta de comunicação.

Todavia, o professor “detentor tradicional do saber instituído, é confrontado, de repente, com outros saberes e formas de aprendizagem e sente-se excluído desse «admirável mundo novo». Os receios de perder o controlo da situação levam-no a desenvolver uma atitude de hostilidade perante as tecnologias, entendendo-as como ameaçadoras da sua estabilidade profissional e pessoal” (Correia, S. e outros. 2004: 40).

As reacções dos professores são diversas, podem ser de recusa, que se justifica por falta de formação, de equipamentos, de espaço..., até à utilização do computador como um brinquedo do qual se servem para recompensar os alunos. Não podemos esquecer que quando o computador deixa de estar ao serviço da aprendizagem dos conteúdos, desvaloriza-se o papel da tecnologia.

Neste sentido o professor deve estar atento às TIC que tem à sua disposição, para decidir como as usar e rentabilizar para que a aprendizagem ocorra. Desta forma as TIC

⁸³ Entenda-se por integração a capacidade que cada um constrói de se servir do que aprendeu para estruturar não só o seu pensamento, mas o seu modo de agir e de comunicar com os outros. Não algo que se construa em definitivo, é algo que nunca pára de ser construído (Pinto, M. 2002: 149).

tomam o seu lugar, na educação e no quotidiano das crianças na escola, o que é um processo complexo que requer dos professores uma atitude positiva perante as tecnologias.

Em suma: Os professores devem ter “conhecimentos sobre a tecnologia, mas também sobre a forma como as crianças aprendem e sobre como as TIC podem ser usadas no processo de aprendizagem” (Carioca e outros. 2005: 21). As suas competências nesta área são imprescindíveis para integrarem as TIC de forma criativa, em todas as actividades e conteúdos deste nível de ensino.

A criança e o computador

S. Correia e outros (2001) apoiados em vários autores acreditam que as crianças pertencem à geração dos computadores, interagem e têm grandes expectativas sobre eles, Papert baseado na sua experiência concretiza referindo que “existe um apaixonado caso de amor entre as crianças e os computadores. Trabalhei com crianças e computadores na África, Ásia e América, em cidades e subúrbios, em quintas e no mato, em todo o lado vi o mesmo brilho nos seus olhos, o mesmo desejo de se apropriarem dessa coisa [computadores]. Não se limitando a desejá-lo, parecia que lá no fundo já sabiam que lhes pertencia” (1997: 21).

Face ao computador, o maior recurso da criança é não sentir receio de experimentar. Ao fazê-lo por tentativas e erros vai adquirindo simultaneamente experiência e fluência na aprendizagem, assim como competência tecnológica. Nestas circunstâncias a criança pode reflectir para compreender o que realmente originou o erro, porque hoje quase todos os interfaces permitem a reversibilidade da maior parte das acções, o que confere confiança e cria condições para que a criança perspetive o erro de outra forma, adquirindo mais facilmente competências cognitivas e metacognitivas. Os computadores são assim encarados e integrados pelas crianças devido à sua grande plasticidade mental e relação afectiva que se estabelece, sobrepondo-se mesmo à cognitiva, já que estes factores anulam bloqueios e angústias na interacção com a máquina.

No entanto o processo pelo qual as crianças se relacionam e utilizam de forma confiante o computador depende, segundo Carioca e outros (2005), de diversos aspectos do processo de ensino/aprendizagem, bem como dos valores culturais e das tradições da

sociedade, pois são estes factores que moldam as oportunidades das crianças para se tornarem utilizadores capazes das TIC.

Quanto mais cedo as crianças realizarem actividades com o computador, mais fluentes são nos processos informáticos, porque esta realidade não passa pelo cumprimento escrupuloso de um currículo pré-estabelecido para as TIC. Este recurso deve fazer parte integrante das tarefas da escola “e não ser aquele objecto esotérico que só se usa nas grandes ocasiões e em que ninguém sabe sequer mexer muito bem. Esta máquina deve ser um instrumento de trabalho, ao qual as crianças devem ter o acesso o mais facilitado possível” (Correia, S. e outros. 2001: 16).

As crianças só podem ser utilizadores fluentes do computador se os usarem para alargar e aprofundarem as suas experiências, porque os computadores ajudam as crianças a construir conceitos intervindo mesmo na forma de pensar. Para que tal aconteça é necessário que o rácio professor-aluno não seja muito elevado, para possibilitar a participação e envolvimento do professor nas actividades no computador.

Dá-se assim a aproximação entre alunos e professores pois juntos podem tentar fazer com que o computador execute algo, compartilhando a descoberta de soluções para os problemas que surgem e o mais interessante é que a criança aprende com o adulto não fazendo o que ele diz mas fazendo o que ele faz. Quando as crianças partilham uma atenção conjunta são colocadas perante um importante desafio cognitivo. Para que tal aconteça os professores precisam de organizar interacções colaborativas, a fim de se alcançarem ganhos na aprendizagem.

Então, neste âmbito, desenvolvem-se não só laços de estreita colaboração entre alunos e professor como também entre as crianças, muito possivelmente devido a o número de computadores ser menor que o número de alunos. Sobre este assunto S. Correia e outros referem que “parece ser ponto assente que o computador pode favorecer o desenvolvimento de relações sociais positivas. O desenvolvimento de relações cooperativas é um dos resultados mais marcantes das investigações sobre os efeitos educacionais deste recurso. O computador pode ser um excelente elemento socializador, mediando relações, quer entre crianças, quer entre crianças e adulto” (2001: 14).

Enfim o computador tem assim influência na vida social da criança, isto é, na integração que estabelece com os outros, para além da influência ao nível do desenvolvimento psicológico.

São vários os estudos (Correia, S. e outros. 2001; Pinto, M. 2002) que mostram a evolução no relacionamento da criança com o computador, apontando três estados sequenciais a nível psicológico:

- Primeiro é o metafísico e verifica-se em crianças com menos de seis anos. Elas falam apenas no aspecto físico e invocam razões biológicas para explicarem o que não entendem de outra forma (interessa-lhes saber o computador pensa, se sente, se tem vida).
- Segundo é o estado de dominação: isto ocorre por volta dos sete ou oito anos e começam em preocupar-se em dominar o computador, isto é em serem competentes e eficientes. As crianças mantêm-se sempre curiosas relativamente ao funcionamento e origem do computador.
- Terceiro é um estado de assunção, que se desenvolve na adolescência. Os jovens elegem o uso do computador para aprender a conhecer-se, há uma reflexão sobre si próprio.

Como uma acção educativa não se reporta simplesmente a uma actividade física, mas também a uma actividade mental e intencional, o que a criança executa no computador possui um valor educativo que é dependente da actividade intelectual, que é realizada em função disso. Neste sentido M. Pinto refere que “sentado em frente de um computador, um sujeito pode trabalhar, navegar, brincar, ou simplesmente conversar, mas não pode estar passivamente sentado como simples receptor, como quando está sentado num sofá a ver TV (...) quando um sujeito manipula um rato, equipamentos ou objectos, essa acção tem que estar associada a algo mais para que possa ter significado” (2002: 155).

As TIC e a aprendizagem da língua

Os recursos didácticos audiovisuais, os multimédia e o computador nas aulas de Língua são ferramentas imprescindíveis no processo de ensino/aprendizagem, pois servem para trabalhar as concepções acerca da “importância da escrita no mundo actual e do seu papel privilegiado em termos ontogenéticos de desenvolvimento cognitivo, como meio de estruturação do pensamento e condição de reflexão linguística” (Silva, C. 2003: 53).

É de realçar que a utilização do computador deve ser realizada em paralelo com situações de desenvolvimento de competências de literacia, para promover simultaneamente a aquisição de competências no domínio da tecnologia e no domínio da língua. Mais concretamente é possível afirmar, apoiadas em Carioca e outros (2005), que:

- a escrita com recurso à tecnologia permite um trabalho colectivo: várias crianças executam a mesma tarefa e produzem um texto único;
- o computador facilita os processos de identificação, controle e correcção dos textos escritos, bem como enriquece o vocabulário activo;
- a criança desenvolve competências quer a nível do significado da escrita, quer a nível da identificação e descodificação do texto escrito.

Vamos apenas passar em revista algumas possibilidades de actividades relacionadas com os diferentes domínios da Língua. No que concerne à concepção de actividades para a aprendizagem da Língua, deve assumir-se como princípio a relação entre as práticas usualmente utilizadas para este efeito e a introdução gradual dos recursos tecnológicos, pois estes exigem uma adaptação faseada em função do trabalho a desenvolver.

No domínio da escrita C. Silva (2003) é da opinião que os meios informáticos, essencialmente o processador de texto, podem assumir um papel facilitador na produção de diferentes tipos de texto, de forma contextualizada e natural, integrados em projectos de comunicação e imprensa escolar, (jornais de turma ou de escola: artigos, reportagens, notícias, folhetos, elaboração de livros de histórias, de receitas, boletins...); projectos de organização e regulamentação da vida escolar (escrita de regras de sala de aula, actas do Conselho de Cooperação Educativa...); projectos de investigação (questionários, entrevistas, roteiros de visitas, relatórios, ...); projectos de expressão (oficinas de escrita, cartas, rimas, narrativas...); projectos de actividades metalinguísticas (construção de dicionários de imagens, ou dicionários mais completos, construção de cartazes ortográficos...). Em nosso entender estas produções devem enquadrar-se em situações comunicativas claras (quanto a destinatários, intenções e registos comunicativos) e com finalidades bem definidas.

No domínio da leitura, no que concerne à leitura funcional⁸⁴, as TIC podem desempenhar um papel importante. Por exemplo, recorrendo à Internet as crianças podem pesquisar informação a fim de aprofundarem um aspecto relativo à estrutura da língua ou mesmo preparar uma conferência ou um trabalho escrito sobre qualquer tema específico, ou

⁸⁴ Entenda-se por leitura funcional a leitura com carácter instrumental, direccionada para a perspectiva pragmática da resolução de problemas, através da pesquisa de dados e de informações.

simplesmente pesquisar produções tradicionais como rimas, trava-línguas, lengalengas, provérbios, adivinhas...

Ao nível da leitura analítica e crítica, podem dinamizar-se actividades de leitura, através do lançamento de desafios de interpretação de obras de literatura infanto-juvenil, que convidem as crianças a propor soluções a questões lançadas, sendo este debate realizado através da Internet, recorrendo a correio electrónico.

Podemos ainda utilizar o correio electrónico na realização de actividades interactivas de leitura e escrita, por exemplo a correspondência inter-escolar. Desenvolvem-se actividades nas quais os alunos têm oportunidade de produzir e partilhar com colegas de outras escolas, trabalhos sobre várias temáticas e até sobre eles próprios.

Enfim todos os trabalhos sistemáticos nos vários domínios da Língua podem ser apoiados e produzidos por várias ferramentas tecnológicas tais como os programas de computador, os CD-Roms e a Internet, as quais dão acesso aos saberes de um modo preciso e fácil de manipular.

Riscos

“Um dos maiores riscos que as TIC aportam consigo é em tudo semelhante ao risco de deformação permanente que se cria nos sujeitos, que desde a mais tenra infância são deixados «pregados», durante horas, em frente da televisão” (Pinto, M. 2002: 173).

Outro problema evidenciado por C. Silva (2003) é os alunos encararem a imagem como sinónimo do real, instalando-se uma certa confusão entre a esfera do ficcional e da realidade, entre o que efectivamente se passa e a representação/construção do real.

Pensamos que, embora estes sejam grandes riscos com os quais os adultos já aprenderam ou estão a aprender a lidar, existem outros mais perigosos nomeadamente com o uso da Internet, a qual coloca os recursos da comunicação planetária ao serviço da escola e vice-versa. Neste meio de tanta informação mistura-se tudo: o bom e o mau, o público e o privado.

Ora as crianças por vezes efectuam pesquisas e através delas assimilam informação da qual não possuem qualquer tipo de validação e por isso nem sempre conseguem seleccionar os conteúdos de uma forma capaz, pois o seu quadro valorativo ainda não o permite e este problema torna-se mais premente quanto mais baixo for o nível etário.

A autonomia essencial, para que façam opções, pode portanto colidir com o seu nível de desenvolvimento. E aqui mais que “controlar o tempo de utilização, importa prestar um acompanhamento eficaz quando a criança utiliza as tecnologias”, (Correia, S. e outros. 2004: 40). Estamos em desacordo com Carioca e outros (2005) quando atribui à escola o papel de seleccionadora da informação, pois parece-nos que a escola deve orientar e dialogar com os alunos, no sentido de os consciencializar e os tornar críticos para saberem fazer a triagem da informação tanto na escola como também no futuro. M. Pinto (2002) reforça a nossa ideia quando diz que é necessário promover uma formação que estabeleça regras de autocontrolo e que a navegação deve ser assistida.

Estas regras são absolutamente necessárias se pensarmos que no EBI muitas crianças têm mais prazer na pesquisa do que propriamente em realizarem o produto, e este facto leva a que muitas delas alterem o seu comportamento em relação à aprendizagem e despendam muito tempo em pesquisas cibernautas. Aqui torna-se, mais uma vez necessário estabelecer regras bem delimitadas. Outro problema, que se coloca é a integração da informação por parte dos alunos, pois a velocidade de recolha é superior à velocidade de assimilação. Correm-se ainda muitos riscos, que através de uma visão estratégica da escola se podem ultrapassar, vejamos então:

- **Faltam directivas educacionais**, já que muitos governos consideram que devem dar liberdade aos professores para utilizarem as TIC de uma forma autónoma e confundem autonomia com vazio. Parece-nos contudo que a autonomia só é conseguida dentro de um quadro de directivas educacionais.

- Torna-se urgente que os professores **organizem a sala** de aula de forma a encararem o computador como mais um instrumento que operacionaliza as aprendizagens.

- Por sua vez os professores têm falta de **formação em metodologia** ou didáctica das TIC para projectarem uma utilização eficaz e educativa destes novos instrumentos. Da falta de formação decorre a falta de motivação, se o professor não deu conta das vantagens dos

computadores e se não tem o mínimo de literacia em TIC, então não as considera na sua prática pedagógica.

Acerca dos riscos muito poderia ser dito uma vez que eles são inúmeros quando se trata de algo de novo, mas parece-nos que vale a pena correr riscos, pois pela abordagem que apresentámos as vantagens são inúmeras.

As TIC em Cabo Verde

A integração e desenvolvimento das tecnologias em educação é muito particularmente no processo de ensino aprendizagem afigura-se como uma condição importante para enfrentar os novos problemas colocados pela sociedade do conhecimento. Na sociedade cabo-verdiana é reconhecida, institucionalmente, a necessidade de se acompanhar este processo de integração e desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento.

Vejamos então o que se tem passado a nível das tecnologias da informação e da comunicação em Cabo Verde, embora não seja nosso objectivo tratar pormenorizadamente esta área. Para tal apoiamo-nos no PNUD (2004) e também no relatório do NOSI (2004). Antes da independência, em 1975, o arquipélago beneficiava de equipamentos telefónicos controlados pela Companhia Portuguesa da Rádio Marconi e a Rádio Televisão era também tutelada pelo país colonizador. Depois da independência o estado cabo-verdiano teve sempre a preocupação de “desenvolver as suas estruturas os seus equipamentos próprios a fim de facilitar a sua inserção no mundo e melhorar as suas relações com a diáspora” (PNUD. 2004: 34).

Assim conduziu uma política de abertura hertziana e electrónica ao serviço da unidade nacional. Não podemos esquecer que este estado é configurado em arquipélago e desdobra-se, segundo alguns elementos do governo, em ilhas interiores (físicas, do território nacional) e exteriores (as das comunidades da diáspora). Por isso Cabo Verde conduziu uma política de melhoria das infra-estruturas técnicas de comunicação telefónica, radiofónica, televisiva e electrónica no território e com o resto do mundo. “Esta política abrangia várias constantes: a preocupação de romper com o isolamento entre ilhas, mas também dentro das ilhas, com vários locais habitados mas de difícil acesso; a vontade de limitar o isolamento

atlântico, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento das relações económicas com o mundo mas também para encorajar os laços com as várias comunidades na diáspora (PNUD, 2004: 36).

Depois de 1995 as TIC foram timidamente consideradas como meio técnico para o desenvolvimento, nomeadamente no Programa Nacional de Luta contra a Pobreza, o Programa de Descentralização e sobretudo o da Reforma Administrativa e Financeira do Estado. O Governo tem-se preocupado em colocar as TIC na sua política, estando em curso desde 2002 um programa para as NTIC e criou ainda uma comissão interministerial para a inovação e sociedade de informação, tendo como núcleo operacional o NOSI.

Na área da educação, o desenvolvimento das TIC é ainda muito restrito, o Estado tem consciência que o equipamento das estruturas educativas nacionais, públicas ou privadas é medíocre nos níveis primário e secundário, sendo um pouco melhor no ensino superior e na investigação, onde existe formação em tecnologias e tarefas informáticas. Ao nível das estruturas de formação de professores verifica-se que estão insuficientemente equipadas, pois no Instituto Pedagógico a relação computador aluno é de 1 para 40,3 estudantes na Cidade da Praia e nenhum para os alunos que fazem o seu curso de professores na Assomada.

Segundo o NOSI (2004), no ensino secundário só está disponível um computador para 210 alunos. Mais propriamente no sector de ensino em estudo, ou seja no EBI, menos de 10% das escolas primárias de Cabo Verde dispõem de um computador e os professores não têm formação suficiente na área das TIC. Para o ensino primário e secundário o projecto PROMEF, financiado pelo Banco Mundial em parceria com a Fundação Gulbenkian e o Governo de Cabo Verde, tem como objectivo superar parcialmente as fragilidades actuais em termos de formação e de gestão da educação e acompanhamento pedagógico.

Até ao ano de 2004 não existe qualquer plano global de informatização, incluindo a ligação à Internet nas estruturas escolares do país. O NOSI refere que: “Um dos grandes óbices à utilização das NTIC na educação tem a ver com os custos das comunicações e dos serviços associados. Por outro lado não há medidas políticas de incentivo que contribuam para a sustentabilidade” (2004: 27).

Considerações finais

Segundo Siraj-Blatchford e Whitebread (2003) a literacia tecnológica constitui uma nova forma de literacia, que é cada vez mais entendida como um direito curricular essencial em qualquer currículo abrangente e equilibrado. Para tal são necessárias estratégias políticas para processar a integração das TIC nas escolas. Contudo é uma ilusão pensar que o computador só por si é um agente de mudança, ou até de actualização da prática pedagógica. Continuamos a acreditar que o único agente que influencia de uma forma definitiva a mudança da praxis pedagógica é o professor e o computador é mais um meio para enriquecer o ensino/aprendizagem, se o professor estiver consciente das potencialidades da tecnologia.

A oferta de educação para a literacia tecnológica pode, portanto, ser encarada como uma questão de cidadania. Neste sentido todas as crianças de todos os países têm o direito de compreender as TIC enquanto instrumentos multifuncionais e de adquirir as competências necessárias para as utilizar de diversas formas.

Como termo desta exegese sobre as TIC evidenciamo-las como recursos educativos que têm múltiplas valências, tais como:

- sensibilização dos alunos;
- estimulação de atitudes críticas;
- identificação dos média como meio de informação;
- valorização da transdisciplinaridade;
- emergência de processos de trabalho (pesquisa, análise, expressão).

Não obstante as potencialidades elencadas estamos conscientes que “há meios não técnicos que continuam a ser fundamentais na prática lectiva e que não poderão nunca ser preteridos a favor dos meios da tecnologia educativa. As visitas de estudo, a observação directa, as experiências laboratoriais, as situações de interactividade e de intersubjectividade, de troca comunicativa, através de entrevistas e debates, a realidade ao vivo deverá ser sempre valorizada e potencializada como recurso educativo (Silva, C. 2003: 50).

2.3. Espaço pedagógico na escola cabo verdiana

2.3.1 – Análise de dados recolhidos nas escolas do EB

Resultados das observações realizadas nas salas de aula⁸⁵

A análise de conteúdo das observações efectuadas às salas de aula no que diz respeito à sua **organização**, permitiu-nos constatar a existência de três formas diferentes de disposição das mesas (ver figura 20) no espaço: em 7 salas as mesas estavam dispostas em filas; em 4 salas estavam colocadas em filas, mas com mesas laterais; e apenas 1 tinha as mesas em grupos (ver figura 21).

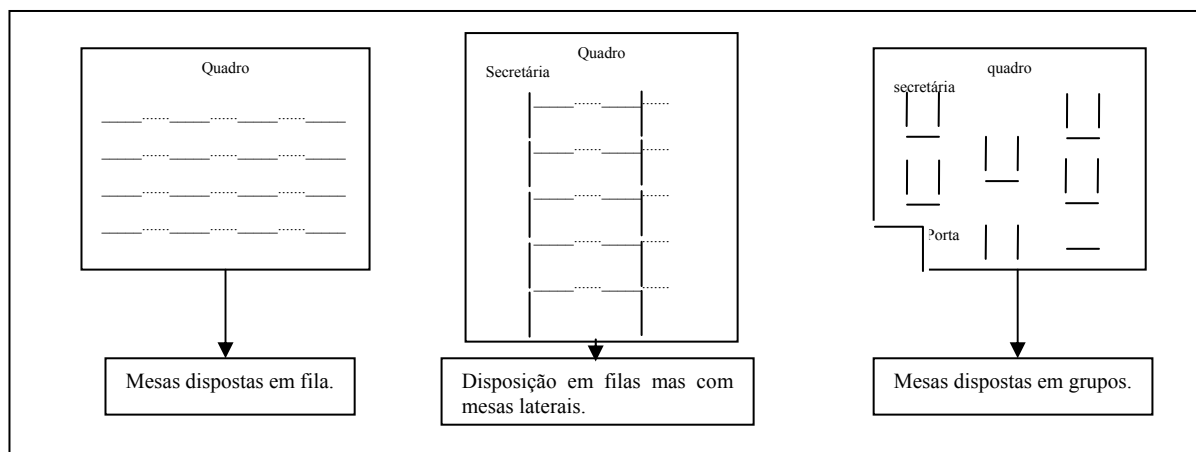


Figura 20 – Distribuição das mesas no espaço pedagógico

É de registar que efectuámos três visitas a estas salas em dias e horas diferentes e verificámos que a arrumação das mesas se mantinha. Questionámos os 12 professores sobre estas configurações e todos nos referiram a falta de espaço para fazerem grupos, uma vez que as turmas têm muitos alunos.

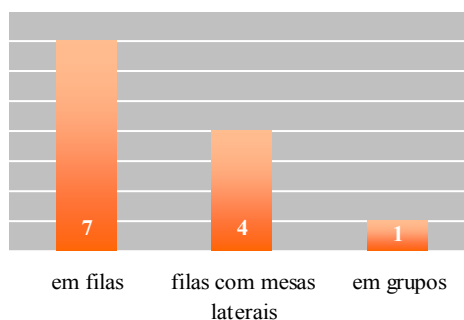


Figura 21 - Distribuição dos indicadores das observações de sala referentes à subcategoria **disposição das mesas**

⁸⁵ Ver no anexo 15 o que diz respeito à análise de conteúdo das observações a 12 salas de aula. Ver a caracterização das escolas onde foram efectuadas as entrevistas nas páginas 98 a 102.

Sobre a organização das áreas de trabalho apenas uma sala tinha 2 áreas, ainda que sem qualquer identificação, uma destinada às Ciências Integradas onde vimos vários placares sobre conteúdos abordados nesta disciplina e uma mesa para a realização de experiências. A outra área era de LP, apenas com um expositor que tinha trabalhos de gramática e ortografia. As restantes 11 salas não tinham áreas definidas, em algumas vimos painéis das várias disciplinas expostos nas paredes, mas colocados de forma aleatória.

Como instrumentos organizativos, verificámos que em 2 salas estava exposto o horário semanal com a distribuição dos tempos atribuídos a cada disciplina. Em 3 salas havia a ementa semanal da refeição quente (ver anexo 23) distribuída na escola, contudo a maior parte das salas (9) não tinha nenhum instrumento organizativo.

Quanto aos *materiais de ensino*, especificamente no que respeita a materiais colectivos, todas as salas tinham quadros de giz e em 10 salas da nossa amostra vimos cartazes elaborados pelo professor sobre vários conteúdos de Matemática, de Ciências Integradas e de LP. Os cartazes abordavam sobretudo temas de gramática e ortografia, mas em grande parte eram apresentações ideográficas de letras e dos casos especiais de leitura e escrita (ver anexo 24). Havia alguns descontextualizados da época, por exemplo sobre o Natal. Em 5 salas observámos também cartazes elaborados pelos alunos. Em 6 salas vimos materiais estruturados, 5 das quais tinham o mapa-mundi e 1 tinha material cuisenaire e blocos lógicos (ver figura 22).

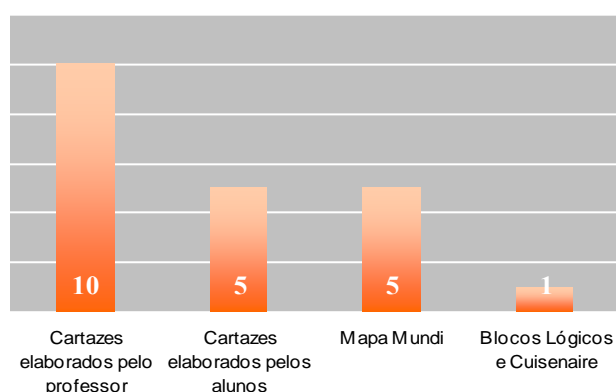


Figura 22 – Distribuição dos indicadores das observações de sala referentes à subcategoria **materiais colectivos**

Os materiais individuais que se destacavam em todas as salas observadas eram os cadernos diários para registos de todas as disciplinas, em formato A5, embora algumas

crianças tivessem cadernos A4. Apenas numa sala verificámos que as crianças usavam um caderno para cada disciplina. Nas 12 salas observadas todas as crianças tinham manuais escolares.

Resultados da análise dos desenhos dos alunos⁸⁶

Com a análise efectuada aos desenhos das crianças procurámos conhecer a representação que estas fazem do espaço pedagógico. No que se refere a ***organização de sala de aula***, 7 crianças desenharam a disposição das mesas em filas, 4 traçam filas com mesas laterais e apenas 2 as representam em grupo (ver figura 23).

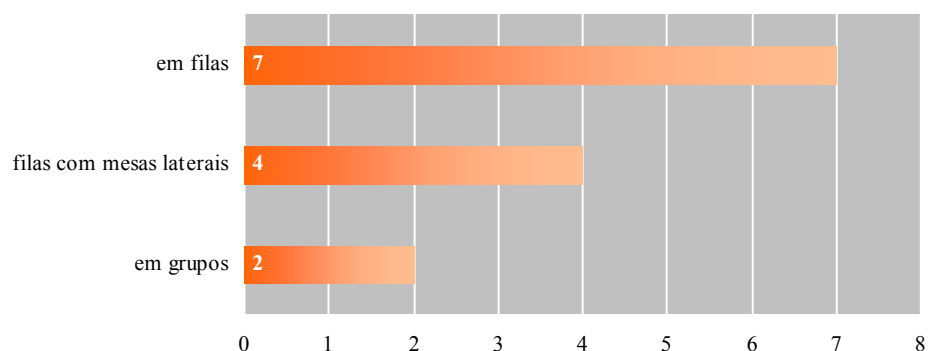


Figura 23 – Distribuição dos indicadores dos desenhos referentes à subcategoria **disposição das mesas**

No que se refere às áreas de trabalho a única área reproduzida em 13 desenhos é a das experiências.

Os ***materiais de ensino colectivos*** que as crianças mais desenharam foram: em primeiro lugar o quadro de giz, em segundo lugar cartazes e em terceiro lugar, mas com pouca representatividade, as listas de algarismos e identificadores dos alunos. Em 9 desenhos o quadro de giz ocupa uma posição central, muito destacado, isto é, com maior dimensão que as outras componentes do desenho. Só 7 alunos desenharam materiais individuais, 5 desenhos representam cadernos, 4 livros e 1 canetas (ver figura 24).

Devemos reter que em 6 desenhos a representação da figura da professora tem um lugar de destaque e com maior dimensão, geralmente está de pé, a apontar para o quadro. Por

⁸⁶ Ver no anexo 15 a análise de conteúdo dos 18 desenhos dos alunos. Ver na página 111 os procedimentos relativos à realização dos desenhos.

sua vez os alunos estão representados em 10 desenhos mas com uma pequena dimensão. Em 9 desenhos as janelas estão abertas e em destaque e em 7 a porta tem grandes dimensões.

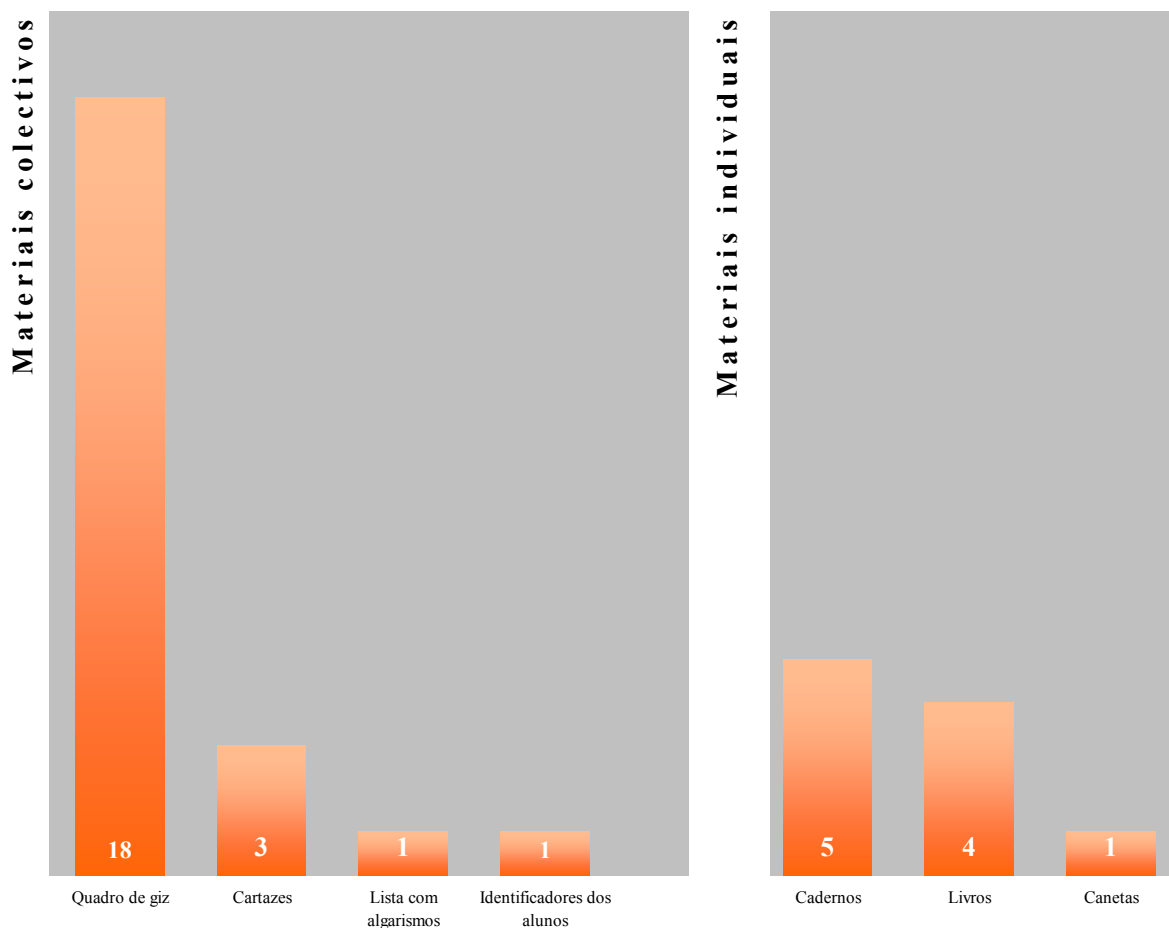


Figura 24 - Distribuição dos indicadores dos desenhos referentes às subcategorias **Materiais colectivos** e **materiais individuais**

Resultados das entrevistas realizadas aos professores⁸⁷

Sobre os *materiais de ensino*, nas entrevistas aos professores, só obtivemos dados relativamente aos materiais individuais e o único material nomeado foi o manual. As 8 respostas recolhidas apontam para a inadequação do manual e os inquiridos fundamentam a sua opinião, uns na falta de contextualização, mencionando que “os textos dos manuais são realidades estrangeiras, precisamos de textos nossos” (C.26), “não estão actualizados” (F.20), “são muito antigos” (G.25). Outros professores lamentam que os manuais não “despertem o interesse dos alunos” (B.34) e em parte julgam que isso é devido aos “irmãos

⁸⁷ Ver no anexo 15 a análise de conteúdo das 10 entrevistas aos professores do EBI. Ver na página 98 a caracterização dos 10 professores entrevistados e na página 106 as condições de realização das entrevistas.

já terem estudado nos mesmos livros” (J.28), muitos outros pensam que essa falta de interesse é devida à materialidade gráfica, porque são “pouco ilustrados” (B.34), “não têm cor” (H.40), “não é muito atractivo” (D.88) e o formato “é muito grande” (H.40).

Os docentes afirmam que o manual quanto aos conteúdos, é “pobre” (B.34) por ter “pouca coisa para explorar” (F.29) porque “há conteúdos que nós devíamos ter nos manuais e nós não temos” (H.40) e ainda por ser “pobre em termos de actividades” (D.88) (ver figura 25).

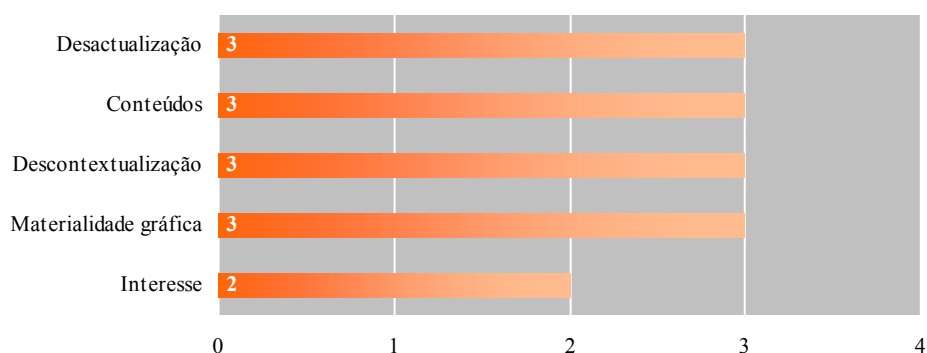


Figura 25 – Súmula das justificações da inadequação do manual

2.3.2 – *Análise de dados recolhidos no MEVRH*

Resultados da entrevista realizada à Directora Geral do EBI e Secundário⁸⁸

A Directora Geral do EBI e Secundário estabelece como *prioridade* da reforma curricular a modernização e a revisão dos materiais didácticos, isto é, dos manuais.

Resultados da entrevista realizada à Directora do EB e Pré-Escolar⁸⁹

Esta informante especializada, sobre os *materiais de ensino*, apenas partilhou connosco a sua opinião sobre os manuais dizendo que “são pouco atractivos (...) está tudo a preto e branco (...) isso não atrai as crianças” (57) e ainda sublinhou que “às vezes os

⁸⁸ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário.

⁸⁹ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Pré-escolar.

professores recorrem a outros materiais, mas muitos deles utilizam apenas o manual editado pelo ME” (133).

Resultados da entrevista realizada à Coordenadora da Reforma Curricular⁹⁰

O *diagnóstico* traçado pela Coordenadora da Reforma Curricular, a propósito dos manuais, revela como aspecto negativo que estes estão desactualizados, têm mais de dez anos, como aspecto positivo salienta que todas as crianças possuem manuais, pois têm um preço acessível e aos alunos carenciados são fornecidos pelo ICASE.

Como perspectivas futuras esta informante menciona que as inovações curriculares a instituir com a reforma têm “que se fazer concretamente na sala de aula” (30).

2.3.3 – Síntese global dos resultados

Ao analisarmos globalmente os resultados obtidos em relação à *organização da sala* de aula verificámos que existe concordância entre os dados obtidos nas observações e os desenhos das crianças. Ambos os *corpus* assinalam que o esquema mais produtivo de disposição das mesas é em filas, seguindo-se filas com mesas laterais. A disposição em grupos é pontual, não lhe sendo atribuído nenhum significado. É de salientar que os professores consideram que só a disposição em filas é compatível com a falta de espaço e com o elevado número de alunos por turma.

As salas não têm áreas de trabalho organizadas para todas as disciplinas, a única área explícita, em algumas, é o espaço das experiências, ainda que esta constatação tenha mais representatividade nos desenhos do que nas observações.

Foram observados como instrumentos organizativos, numa minoria de salas, o horário e a ementa da refeição quente, contudo, é de mencionar que em mais nenhum elemento do *corpus* obtivemos resultados sobre esta categoria.

⁹⁰ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Coordenadora da Reforma Curricular.

Os materiais colectivos existentes nas salas são: o quadro de giz, ao qual a maioria das crianças confere um lugar de destaque e centralidade; cartazes, quase todos elaborados pelo professor ou estandardizados; e como material estruturado apenas o mapa mundi tem expressividade.

Os materiais individuais são os cadernos, os lápis as canetas e os manuais. Devemos registar que todos os alunos têm manuais, uma vez que aos alunos carenciados estes são-lhes fornecidos pelo ICASE. Os professores inquiridos apenas nomeiam como materiais os manuais, que foram editados em 1990, e quase todos os consideram inadequados, porque estão descontextualizados, desactualizados, não despertam o interesse das crianças e a nível da materialidade gráfica não são ilustrados, o seu formato é muito grande e portanto são pouco atractivos. Sobre este assunto, a Directora do EB e Pré-escolar complementou esta informação referindo que muitos professores utilizam exclusivamente o manual como material de ensino. Por estes motivos a reforma curricular considera como prioridade a revisão e actualização dos manuais escolares.

É de salientar que nada nos foi referido sobre as TIC neste *corpus*, embora elas existam em muitas escolas do EB, especialmente nas escolas da cidade (ver anexo 25) talvez por estarem remetidas para uma abordagem paralela e não integrada e recursiva ao ensino.

2.3.4 – Discussão dos resultados

Neste bloco relativo ao espaço pedagógico pretendemos conhecer como estão organizadas as salas de aula e saber qual a funcionalidade dos materiais com que trabalham os alunos e os professores. Tal como S. Niza (1998), Morgado (2004) e outros entendemos que a organização do espaço e dos materiais tem grande influência na promoção da acção educativa e no desenvolvimento de um clima sócio-afectivo favorável ao trabalho escolar.

Sobre a organização do espaço vimos que a maioria das salas têm as mesas dispostas em filas, viradas para o quadro, ou em filas com mesas laterais, pretendendo-se assim que os alunos focalizem a sua atenção numa determinada direcção, que neste caso é o quadro. Aliás, é dada tanta importância ao quadro que as crianças o desenhavam em grandes dimensões e numa posição central. J. Sanches (2001) caracteriza esta disposição como a mais tradicional,

porque normalmente é utilizada em aulas expositivas, o que no caso de Cabo Verde deve ser verdade, porque as crianças desenharam com bastante frequência a professora a apontar para o quadro, como se estivesse a explicar e paradoxalmente não vimos nenhum desenho em que as crianças desempenhassem esse papel.

Esta disposição das mesas impede, segundo Pessanha (2001), a partilha e dificulta a comunicação, dá a entender que os conhecimentos “vêm apenas do professor” (Sanches, J. 2001: 18), o que não facilita a aquisição de competências porque não potencia a autonomia na aprendizagem através da interacção com o professor e os seus pares.

Todavia sabemos que a organização das mesas está relacionada com o tipo de actividade que as crianças desenvolvem e por isso visitámos as salas mais duas vezes para investigar esta situação, mas as mesas mantiveram sempre a mesma configuração, o que nos leva a crer que a sua disposição está mais relacionada com o estilo de ensino do professor do que com as actividades propostas. A este propósito os professores referiram que optam por esta arrumação pela falta de espaço e pelo elevado número de alunos por turma.

Por existir um espaço destinado às experiências em algumas salas, não podemos afirmar que o espaço pedagógico esteja organizado por áreas de trabalho, até porque estes cantinhos das experiências não tinham qualquer instrumento organizativo de suporte (roteiros de experiências, registos, materiais...).

Como instrumentos organizativos apenas vimos o horário e a ementa que são completamente exógenos à turma pois as crianças não deram nenhum contributo para a sua elaboração, funcionando mais como memorandos do que como instrumentos organizativos. A este propósito, Gonzalez (2002), sublinha que os instrumentos têm potencialidades de gestão, regulação e auto-regulação do trabalho e na verdade com estes não se consegue executar nenhuma destas funções.

No que diz respeito aos materiais de ensino colectivos, os indicadores revelam que todos os professores utilizam o quadro de giz. Existem também cartazes estandardizados (alimentação, ideográficos de letras e casos especiais de leitura e escrita ou o mapa mundi ...) ou cartazes elaborados pelos professores. Uma minoria de cartazes é feita pelos alunos. Os materiais têm fundamentalmente a mesma tipologia, estão portanto configurados para uma só forma de aprendizagem e não aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Ficámos com a convicção de que alguns cartazes ficam expostos por muito tempo na sala de aula, como é o caso do cartaz do Natal, que está descontextualizado do tempo e uns cartazes de dobragens completamente desbotados. Sobre este facto partilhamos da opinião de Cadima e outros (1998), quando afirma que este tipo de material deve ser retirado, porque à medida que o tempo passa deixam de ter importância e outros materiais surgem. Não vimos, nem nos foram referidos materiais directamente relacionados com a execução de tarefas, à excepção de uma sala onde havia material estruturado.

Os materiais individuais são apenas de desgaste (lápiz, canetas e cadernos). Os cadernos estavam organizados por datas e o trabalho correspondente a cada dia é subdividido em áreas. Todas as crianças tinham manual escolar e é de sublinhar que este é o único material mencionado pelos professores e pela Directora Geral do EB e Pré-escolar. Ora talvez este facto queira dizer que os professores não têm ou não usam com alguma expressividade outro tipo de materiais. Esta nossa perspectiva vai ao encontro do que nos afirmou a Directora Geral do EB e Pré-escolar de que “muitos deles utilizam apenas o manual editado pelo ME” (133). Portanto, podemos concluir com as palavras de L. M. Silva quando diz que o manual “é sacralizado e manuseado sem alternativas pelos professores” (1999: 477) em detrimento de ser, como afirma Varino (2001), um auxiliar de aprendizagem a par de outros recursos didácticos.

Os manuais são muito antigos (editados em 1990), pouco apelativos, porque têm pouca cor, os textos incluídos são estrangeiros e portanto não funcionam como interface com a vida quotidiana, cultural e social. De facto M. Sousa é de opinião que a escolha de textos deve ser criteriosa “caso se pretenda formar, iluminar e enriquecer o imaginário de quem se inicia na descoberta do valor das palavras, contactando com universos vários da escrita” (1999: 510). A nível de conteúdos e actividades o manual é muito incompleto, a este respeito Morgado (2004) preconiza que o manual deve estar consentâneo com o programa no que se refere aos conteúdos e actividades propostas, mas em simultâneo introduzir novos conteúdos para além dos previstos no programa oficial.

Embora não tivéssemos feito uma análise exaustiva dos manuais, pareceu-nos que os inquiridos têm toda a razão nas opiniões que emitem sobre este assunto, contudo o ensino/aprendizagem não sairá fragilizado se o professor o utilizar como mais um recurso entre outros ou seja não fizer dele o único material a ser utilizado nem o seguir à risca.

Considerações finais

Estamos convictas, tal como a Coordenadora da Reforma Curricular, que a reforma com todas as suas inovações só atinge os seus objectivos se for de facto concretizada nas salas de aula, com os professores e os alunos. Ora actualmente, a organização e gestão do espaço pedagógico em Cabo Verde é da responsabilidade somente do professor e não parece ser realizada de uma forma reflectida, pois a disposição das mesas é sempre em filas. Esta configuração potencia um ensino expositivo e individualista e assim não há necessidade de inovação, de áreas de trabalho, de instrumentos organizativos, já que o ensino está centrado no professor e portanto nesta óptica não dá lugar à autonomia e responsabilização dos alunos.

Parece-nos que as crianças têm consciência destes papéis atribuídos aos alunos e aos professores, pois representam o professor bem destacado e com grandes dimensões e inversamente desenham os alunos na parte inferior da folha e em dimensões muito reduzidas.

O material de ensino mais utilizado pelos professores, quase em exclusivo, é o manual escolar, será por falta de segurança e coerência da prática? Ou apenas um hábito arraigado? A reforma em curso pretende actualizar os manuais, no entanto é preciso não esquecer que por mais adequados e contextualizados que sejam, a sua utilização excessiva “favorece a rotina e a prática de um ensino pouco criativo e não motivador, dirigido à memória, contrário à persecução de um verdadeiro sucesso educativo dos alunos” (Silva, L. M. 1999: 478) e potencia a falta de iniciativa dos professores na criação de outros materiais e estratégias de ensino.

As escolas têm poucos materiais e quase nenhuns construídos pelos alunos. Concordamos com J. Sanches que afirma “É desolador entrar numa escola e não ver marcas das actividades desenvolvidas com os alunos/pelos alunos. Normalmente são ambientes frios, sem calor humano, onde não apetece entrar quanto mais ali permanecer horas infintas durante o dia” (2001: 20). Será por isso que um número representativo de crianças desenhou janelas e portas abertas com grandes dimensões? Talvez nos queiram transmitir que não lhes apetece perder o contacto com o mundo lá fora o qual consideram mais apelativo.

3. Fundamentos para a aprendizagem da L2

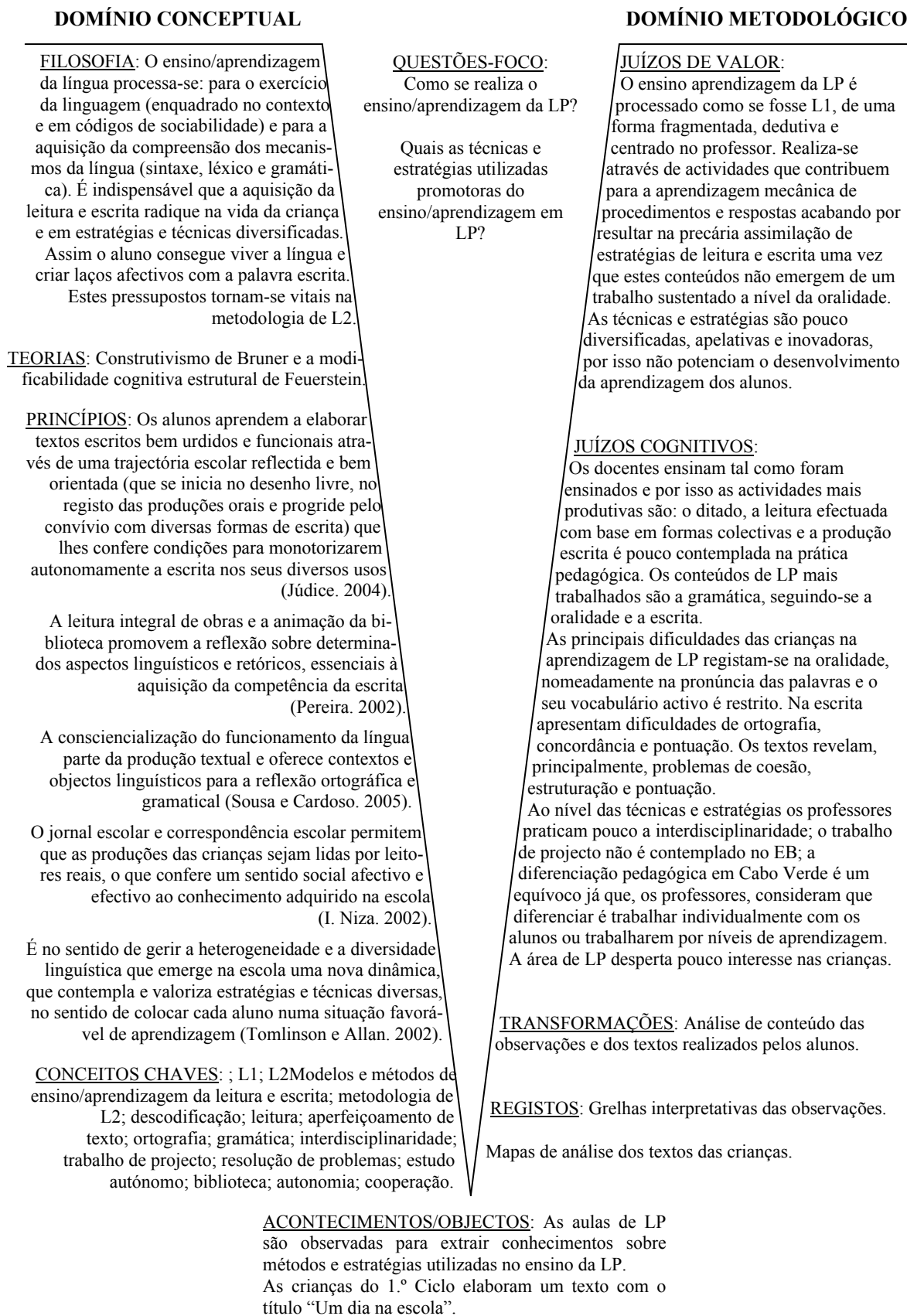


Figura 26 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre os “Fundamentos para a aprendizagem da LP”

3.1. O ensino/aprendizagem da escrita

A escrita tem a sua origem na História dos povos, mas sofreu uma longa evolução⁹¹ na forma e conteúdo até chegar ao código alfabético dos nossos dias. Note-se que o sistema alfabético surgiu entre os fenícios, passando depois para os gregos. Rebelo e outros (2000) referem que algumas correntes pedagógicas concebem a aprendizagem da escrita como um longo caminho individual, semelhante ao que foi percorrido pela humanidade na conquista da alfabetização.

É de realçar que o interesse da escrita como objecto de estudo tem apenas algumas décadas, Santana concretiza esta ideia ao mencionar que “depois de Saussure, para quem o fundamental da língua estava na linguagem oral, nem a perspectiva generativista de Chomsky reabilitou a escrita. Só a partir dos anos setenta, no domínio da psicolinguística, esta passou a ser alvo de maiores atenções, nomeadamente a partir dos trabalhos de Teberosky e Ferreiro, que numa perspectiva piagetiana se interessaram pela génese da escrita nas crianças” (2003: 17).

A linguagem escrita, enquanto tal, é apenas objecto de aprendizagem parcelar, através do treino dos mecanismos que constituem os seus subsistemas. L. Pereira, a este propósito, refere que “muitas actividades realizadas na sala de aula parecem contribuir para a aprendizagem mecânica de procedimentos e respostas acabando por resultar em pouco envolvimento dos alunos nas actividades e na precária assimilação de estratégias de leitura e escrita” (2004: 25). Concretizando melhor esta ideia, podemos mesmo enumerar as actividades propostas aos alunos para a aprendizagem da linguagem escrita, pois elas são bem demarcadas e sequencializadas.

Assim, as crianças que se encontram ainda na fase da alfabetização primeiro copiam grafismos, depois escrevem letras por cópia ou por ditado e seguidamente fazem cópias e

⁹¹ Segundo Rebelo e outros (2000) na evolução histórica distinguem-se três tipos de escrita:

1 - A escrita «sintética» em que as ideias são expressas por meio de desenhos ou símbolos – pictogramas.

2 - A escrita «analítica» que faz corresponder elementos gráficos estáveis – ideogramas – a palavras ou expressões estereotipadas da língua. Estas línguas fixam atitudes gestos ou comportamentos-tipo.

3 – A escrita «fonográfica» em que há combinações de signos privados de sentido – letras do alfabeto – que assinalam os sons elementares para reconstruírem o oral.

ditados de palavras. Só no final desta fase propedêutica da escrita se considera que as crianças estão preparadas para começarem a escrever sem ajuda: inicialmente pequenas frases; progressivamente elaboram pequenas composições, segundo o modelo do professor; e seguidamente de tema livre, mas que invariavelmente o professor corrige, avalia e devolve à criança.

Na realidade, o trabalho de escrita ou de leitura é muitas vezes “encarado pelos alunos como um exercício escolar, aspecto que não parece ser facilitador nem desencadeador de uma aquisição dessas duas competências, mas antes traduz a activação de uma «performance» conforme uma lógica marcadamente escolarizada, muito centralizada e circunscrita a saberes/conhecimentos, que só servem o objectivo de responder às questões do professor e sem que muitos alunos consigam aperceber-se que esses saberes são mobilizáveis para outros contextos, outras situações” (Pereira, L. 2004: 25).

“O mundo da escrita autêntica fica fora da escola que pouco ou nenhum contacto proporciona com ele, nem com a complicada rede que o faz funcionar e que, na maioria dos casos, é desconhecido ou pouco acessível aos alunos” (Soares, J. 2000: 25). Portanto, é urgente potencializar um ensino não somente assente no exercício da linguagem, mas sobretudo direccionado para a aquisição/compreensão dos mecanismos da língua. De facto, ler e escrever na escola, em determinadas situações, produz e induz um conceito diferente de ler e escrever em outras situações sociais, efeito esse que traz malefícios para as crianças que não têm oportunidade de, no seu ambiente familiar, desenvolverem as capacidades literárias básicas para darem respostas a leituras e escritas de natureza cultural e social.

A linguagem escrita, enquanto tal, apenas é objecto de aprendizagem parcelar através do treino dos mecanismos que constituem os seus subsistemas, como sejam a gramática a ortografia... O convívio dos alunos com a escrita e a sua produção limita-se a um mundo artificialmente construído para os ensinar a escrever: o mundo dos manuais e das fotocópias de fichas. Ora acontece que adquirir a língua não se limita apenas “à apropriação das regras de funcionamento (sintaxe, léxico, gramática), mas implica «penetrar» a sua «gramática cultural», conceito que recobre o conjunto dos códigos de sociabilidade explícitos e implícitos” (Pereira, L. 2004: 27).

Dentro da óptica que temos vindo a plasmar para a aprendizagem da leitura e escrita torna-se quase impossível fornecer uma cartilha que sirva a todas as crianças,

independentemente dos seus interesses ou das suas aprendizagens sociais. É indispensável que a criança se sinta motivada para ler e escrever e que a aquisição desses conhecimentos básicos surja integrada na sua vida, já que a aprendizagem é, sem dúvida, um processo inerente a cada criança. Considerando estes pressupostos o professor deve ter consciência dos aspectos que estão na base da aprendizagem da língua escrita e que segundo Rebelo e Atalaia (2000) se podem traduzir no seguinte esquema (figura 27):

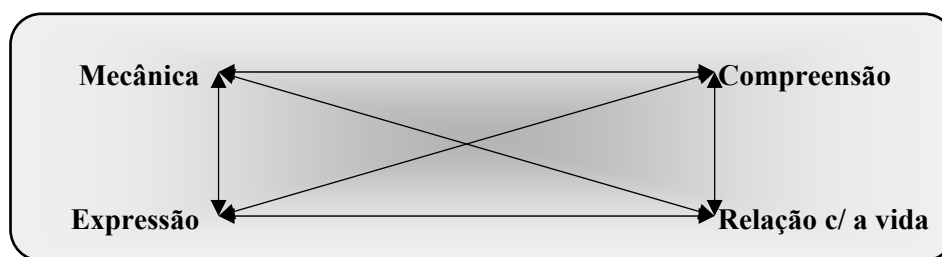


Figura 27 - Aspectos a considerar na aprendizagem da escrita (Rebelo e Atalaia. 2000)

Estes quatro elementos, embora apresentados aqui separadamente, estão ligados e inter-relacionados assim: a **relação com a vida**, da qual depende a motivação intrínseca, é a força que incita a abordar as dificuldades da mecânica da leitura e escrita, alimenta-se da compreensão do que se lê ou do que se quer escrever e modifica a expressão; a **compreensão** leitora, alicerçada na compreensão verbal, ajuda muitas vezes a resolver as dificuldades da mecânica e determina a **expressão**; a **mecânica**, baseada na motricidade fina da mão e do aparelho fonador e na sensibilidade da vista e do ouvido, introduz a criança na leitura e converte-se num verdadeiro instrumento de desenvolvimento. É de salientar que estes quatro elementos-suporte da escrita e da leitura funcionam ainda antes da aprendizagem formal.

Como vimos, a aprendizagem da escrita consiste em muito mais do que a aprendizagem de um código de transmissão, pois pressupõe a construção de um sistema de representação. Pensamos, tal como J. Lopes, que se deve “conferir ao ensino da leitura e da escrita um papel de prioridade absoluta, mais que não seja, por praticamente toda a gente reconhecer que se trata de uma condição *sine qua non* para a efectivação de todas as aprendizagens subsequentes” (2004: 47).

Baseadas na pesquisa efectuada e na nossa experiência enquanto profissionais de educação, somos de opinião que na escola a leitura é mais valorizada que a escrita, já que as práticas pedagógicas ainda se sustentam no paradigma de que primeiro se aprende a ler para

depois se poder aprender a escrever. Também está vulgarizada a ideia de que os alunos necessitam de ler muitos autores de referência para aprender a escrever, mas paradoxalmente é a escrita que tudo condiciona, uma vez que é através dela que se processa a avaliação.

3.1.1 - Iniciação à leitura e à escrita

Segundo M. Gomes (1998), a alfabetização⁹² ganhou, ao longo da História, um valor de instrumento de emancipação intelectual e de promoção social que a torna condição de libertação. A tomada de consciência do poder desse instrumento, da génese da sua aprendizagem, bem como do valor cultural e espiritual da escrita, devem fazer parte do próprio processo de alfabetização, como a sua mais forte componente educativa. E não podemos esquecer que os processos que são utilizados para a aprendizagem da leitura e escrita são simbioses de heranças culturais com o avanço do conhecimento humano.

A psicolinguística demonstra-nos que a aprendizagem da linguagem escrita, por parte da criança, começa muito antes da sua entrada na escola. Contudo, esta tem um papel importante já que o desenvolvimento da escrita exige uma abordagem mais estruturante. No entanto, as metodologias utilizadas nas escolas “continuam bastante questionáveis, não apenas no que se refere aos métodos de iniciação à leitura e à escrita, que ainda seguem a lógica dos modelos ascendentes de leitura, como relativamente ao ensino da própria escrita numa fase mais avançada do seu desenvolvimento” (Santana. 2003: 22).

A discussão sobre os métodos de ensino da leitura e escrita esgota-se em argumentos que se focalizam nas unidades de língua a propor à criança, as letras, as palavras ou as frases consoante os métodos que se aplicam. Ora, segundo as actuais perspectivas psicolinguísticas esse debate perdeu o sentido, uma vez que a centralidade da acção pedagógica se deslocou dos conteúdos do que se aprende para o aluno e para os seus processos de resolução de problemas, nomeadamente em termos de clareza cognitiva relativa à escrita.

⁹² Segundo M. Gomes (1998) raramente se utiliza o conceito de alfabetização para designar a aprendizagem da língua nos primeiros anos de escolaridade das crianças. A palavra alfabetização é mais usada para a aprendizagem tardia da leitura e da escrita, alfabetização de adultos, por exemplo. A designação corrente no meio pedagógico é a de *Iniciação à Leitura e à Escrita*. S. Niza a este propósito refere “é interessante tal designação, porque nos dá indicação de que se trata do começo de um processo e faz evocar um ritual iniciático de tipo religioso”(1998a: 2).

Focalizemos agora o nosso estudo nos modelos de leitura e escrita, para depois nos determos num processo de alfabetização, apoiado em estudos psicolinguísticos, que nos parece facilitador da aprendizagem.

Modelos de iniciação à leitura e à escrita

Os modelos são divididos em três tipos: ascendentes, descendentes e interactivos, conforme a importância relativa que atribuem aos processos perceptivos e cognitivos.

Os **modelos ascendentes** foram influenciados pelo Behaviorismo, dando pouca relevância aos processos mentais de quem lê e compreende os textos. Realçam a associação de estímulos e a apreensão das palavras (Lopes, J. 2004).

Estes modelos (botton-up) "consideram que a leitura implica um processo linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar as letras), a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). Um leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras e que, por sua vez, se juntariam em frases" (Alves-Martins. 1999: 35).

Alves-Martins, (2000) noutro estudo, explica que este processo parte do princípio que a linguagem escrita é a codificação da linguagem oral, sendo então a leitura a capacidade de decodificar a mensagem escrita no seu equivalente oral. A leitura começa através de operações perceptivas sobre os grafemas e tem o seu término em operações semânticas, através da correspondência grafo-fonológica.

Nestes modelos, a compreensão da leitura depende da decodificação, isto é, do processamento de letras e palavras, uma vez que é alcançada a partir da sonoridade das palavras que são ouvidas. Velásquez afirma que “mesmo quando os bons leitores lêem silenciosamente, há um processo coberto de vocalização que conduz ao léxico e ajuda o leitor a manter as palavras na memória de trabalho, para depois proceder às operações de integração e compreensão” (2004: 96).

Para descodificar, as crianças necessitam de desenvolver competências de reflexão e manipulação sobre as unidades da linguagem oral, isto é, a tarefa de descodificar exige principalmente recursos atencionais, limitando os recursos cognitivos necessários à compreensão. Por isso, conhecer o valor fónico das letras, ou de conjuntos de letras e o conhecimento das regras de combinatória, ou seja, a competência grafo-fonética é muito importante, pois assim podem libertar-se recursos cognitivos para tarefas superiores (Silva, A. C. 2003). Em suma, tanto a descodificação como a análise de significado requerem atenção e se as crianças conseguirem adquirir a descodificação automática podem prestar mais atenção ao significado.

Velásquez (2004) apresenta, baseada em vários autores, algumas críticas a este modelo, isto é:

- Contesta a exclusividade da via fonológica, como forma de aceder ao significado.
- Esclarece que não é óbvia a decomposição da linguagem em palavras, sílabas e fonemas, pois o que as crianças ouvem no discurso oral são afirmações com sentido que processam de forma holística. O processo normal da fala não revela a estrutura das palavras e a segmentação fonémica é particularmente difícil para crianças.
- AInforma que a mediação fonológica como via de acesso ao significado implica ainda a existência de correspondências grafo-fonológicas, o que não acontece na ortografia da maior parte das línguas. Quase todas as línguas admitem mais que um som para o mesmo grafema.

Nos **modelos descendentes** (top-down) ler é compreender. Derivam da psicologia cognitiva e enfatizam o papel activo do sujeito e os processos cognitivos subjacentes. Consideram que o bom leitor constrói o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto existindo, portanto, a supremacia do leitor.

Para Viana e Teixeira (2002) o processo de leitura, neste modelo, consiste em confrontar o leitor com palavras e textos. De início, o sujeito tem já expectativas a respeito do texto, formulando hipóteses para saber de que palavras se trata e que tipo de mensagem contém.

Assim, ler é dar sentido à informação gráfica, como damos sentido a outros tipos de informação visual, isto é, relacionando os aspectos relevantes do mundo com a informação não visual que está na memória a longo prazo. Velásquez refere que “as estratégias básicas

da leitura são: estratégias de selecção (escolha dos índices mais úteis), de predição (antecipação do contexto) e as inferências (complementam a informação disponível utilizando os esquemas que o leitor já possui). O leitor utiliza ainda estratégias de autocontrolo, para confirmar ou rejeitar as predições” (2004: 101).

Os teóricos deste modelo, Goodman e Smith defendem que, a leitura não passa pela decifração, mas sim por tomar consciência do assunto da mensagem. A leitura é considerada como um processo de reconhecimento directo e global de palavras ou frases, de “antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e de verificação das hipóteses produzidas. Parte-se do estudo de estruturas complexas (que esperemos significativas) para que, no final do processo, a criança seja capaz de distinguir, nesta complexidade, os elementos mais simples: as sílabas e as letras” (Madeira. 2005: 11).

Nos **modelos interactivos**, o processamento ascendente concilia-se com o descendente. Neste processamento cooperativo, todos os níveis de conhecimentos participam desde a identificação de letras, palavras, frases ou partes maiores do discurso, até mesmo os aspectos não linguísticos relativos à situação contextual.

Segundo Madeira (2005), neste modelo, quando a criança se depara com uma palavra que lhe é familiar utiliza o acesso visual directo. A análise visual activa a unidade referente a essa palavra no sistema visual de palavras e a activação dessa unidade disponibiliza a sua representação semântica, a qual permite a representação fonémica. Todavia, a representação fonémica da palavra também pode ser atingida pela correspondência directa entre o sistema de reconhecimento visual de palavras e as unidades de produção fonémica das mesmas.

Na óptica de Velásquez (2004), quando a criança encontra palavras não familiares, a análise visual identifica as letras que a compõem. Se a palavra é muito semelhante a outra que lhe é familiar, pode activar a unidade de reconhecimento visual, mas quando a sequência das letras é completamente nova a criança recorre à mediação fonológica e utilizando, eventualmente, os morfemas que a compõem, analogias e correspondências grafo-fonológicas, tenta uma junção fonémica que converte em código acústico.

Os principais teóricos deste modelo são: Rumelhard (1977), Ellis (1984) e Stanovich (1996), os quais acrescentam a ideia de que as deficiências, em qualquer nível de processamento, podem ser compensadas pela utilização de maior informação de outros

níveis. Stanovich, mais recentemente, defende que o reconhecimento de palavras se torna cada vez mais encapsulado⁹³, à medida que aumenta a eficiência do processo. O reconhecimento das palavras é visto como um processo modular⁹⁴ o qual é rápido, obrigatório, caracteriza-se pelo facto de a informação estar encapsulada e por a operação do módulo não ser controlada por processos de ordem superior.

Esta concepção explica a forma como os conhecimentos anteriores e a informação contextual são atenuados, à medida que aumenta a eficiência dos processos de reconhecimento de palavras. Enfim, os principais passos deste modelo são centrar a palavra, decodificá-la e aceder ao léxico, atribuir-lhe um papel morfológico, integrar preposições e fazer a junção final da frase com a respectiva compreensão.

Voltamos à temática da iniciação à leitura na decorrência deste trabalho, para complementarmos esta abordagem, uma vez que neste ponto apenas importa explorar o que consideramos fundamental para a escrita. A inter-relação da leitura e da escrita para a alfabetização torna difícil a dissociação destes dois aspectos.

Uma processologia didáctica para a alfabetização

I. Niza (2002) defende que na concepção tradicional os alunos são ensinados atomisticamente das partes para o todo, isto é, primeiro devem ser ensinados a escrever palavras ou letras, depois frases, a seguir parágrafos e só depois partem para os textos completos. Porém, investigadores em psicogénese da língua escrita consideram os progressos na aprendizagem da escrita e da leitura em função de esquemas conceptuais, que testemunham a actividade construtiva das crianças e que correspondem a uma linha evolutiva de carácter geral. Esta linha é explicada por Alves Martins (2000) que estudou a progressão das reacções das crianças, ainda pequenas, aos sinais gráficos e definiu as seguintes etapas processuais para estas reacções:

1ª etapa - A criança garatuja sem intenção de comunicar, através daquele traçado.

⁹³ Segundo Velásquez (2004) encapsulado significa ter autonomia funcional ou impenetrabilidade cognitiva.

⁹⁴ Processos modulares têm como propriedade o desenvolvimento de uma representação de alta qualidade que permite o acesso automático ao reconhecimento da palavra.

- 2ª etapa** - A criança compreende que a escrita codifica uma mensagem e nesta altura ao garatujar já tem a intenção de comunicar. No entanto não analisa o oral, nem faz qualquer espécie de correspondência.
- 3ª etapa** - A criança utiliza uns sinais parecidos com letras ou mesmo letras para expressar algo, mas continua a não associar ao oral.
- 4ª etapa** - A criança começa a perceber que a mensagem oral se divide em partes e que essas partes são codificáveis. Geralmente atribui a cada sílaba, ou parte de palavra, um sinal que pode ou não ser uma letra.
- 5ª etapa** - A criança passa a fonetizar a escrita. Distingue no som da palavra alguns elementos do oral que regista no escrito.
- 6ª etapa** - A criança chega à compreensão do princípio alfabético do nosso código escrito e percebe que a cada fonema corresponde um grafema mesmo que não saiba que esse grafema se desenha.

As diversas estratégias que a criança utiliza para descobrir que a linguagem escrita codifica a linguagem falada seguem como vimos uma certa progressão. Na escola há uma progressão determinada em função do desenvolvimento e das capacidades individuais da criança e ainda dos estímulos vindos dos adultos que a rodeiam. Por isso, estamos convictos que esta progressão não pode, necessariamente, ser pré-determinada por manuais ou por uma série de exercícios. A iniciação à leitura e à escrita deve desencadear-se através de um processo de produção que parta da escrita da fala da criança para a escrita das suas evocações ou pensamentos.

Ora, esta forma de encarar a alfabetização ganha ainda mais acuidade no espaço cabo-verdiano, onde a maioria das crianças ao chegar à escola não percebe que o princípio da escrita é alfabético, porque na sociedade onde vive o escrito não é abundante, há uma disfunção entre a oralidade e a escrita provocada pela barreira da língua. Então, todas estas aprendizagens têm de ser feitas no meio escolar e a criança tem de dialogar com a professora, uma vez que estes diálogos não costumam ocorrer no meio familiar, perdendo-se assim, a naturalidade, a não imposição e um pouco da afectividade que são factores preciosos para a realização destas experiências.

Com base nestas considerações, propomos uma concepção e um estilo de iniciação e desenvolvimento da escrita que radique nos valores sociais e humanos decorrentes do contexto. Enfatizamos “o convívio com todas as formas de escrita, a produção de desenho livre como primeira forma de simbolização, os textos que o professor regista a partir das

produções orais das crianças enquanto estas não têm competência para o fazer, a disponibilidade para acolher as garatujas e outras tentativas de escrita que ensaiam, às quais, desde muito cedo, atribuem significado e o trabalho dos textos que produzem, constituem os pontos fortes da aprendizagem” (Soares, J. 2000: 26). Justificamos a nossa convicção nesta abordagem de alfabetização por considerarmos que a língua escrita não é uma soma de palavras e as crianças devem trabalhar desde o início textos completos.

Importa agora expor as principais fases de abordagem à **processologia didáctica natural e interactiva**. Natural, porque partimos das produções das crianças e interactiva porque são utilizadas diferentes estratégias com a finalidade de facilitar a aprendizagem. Definimos, apenas por facilidade de estudo, as seguintes fases (embora elas se interpenetrem durante o processo): preparação das aquisições globais, aquisições globais e descobertas.

Preparação das aquisições globais — Torna-se necessário que a criança se exprima a partir das suas vivências, das suas observações ou a propósito das suas emoções. Esta expressão pode assumir diversas formas: a fala, a dramatização, a modelagem, o desenho a escrita... Tal como escreve Sophia de Mello Breyner “a educação deve começar pela ginástica e pela dança, pela música e pela poesia. É na poesia que verdadeiramente aprendemos a falar. A criança deve aprender de cor poemas, antes de saber ler e deve aprender a dizê-los em voz alta com o ritmo e a entoação certa (...). A educação deve partir do concreto para o abstracto. Deve começar por coisas, representações e factos e não pelas ideias. As ideias nascem do real” (1998: 47).

Segundo Alcobia e Ramos (2001), esta fase tem dois objectivos muito precisos: aperfeiçoar a aquisição da linguagem oral e enriquecer os seus meios de expressão e de comunicação. Nesta fase, o professor escreve o que a criança exprime oralmente, à sua frente, para que esta se aperceba da linearidade e da literalidade da escrita e ao mesmo tempo valoriza as suas produções, porque o professor ao escrever o que a criança diz torna-a mais confiante e mais segura. A operação cognitiva, requerida para esta fase, é a simbolização.

Aquisições globais — A frase é escrita pelo professor no quadro e “lida” com expressão e as crianças fixam-na com facilidade, porque é sentida e está de facto relacionada com os seus interesses. A criança começa a reproduzir a frase apresentada depois de ter feito diversas tarefas com ela (jogos, mímica, batimentos por palavras, recomposição no quadro de pregas...). Estes exercícios têm por finalidade globalizar as palavras que constituem as

frases e o seu reconhecimento noutras frases. As operações cognitivas essenciais para esta fase são: a associação, a socialização, a globalização, a decomposição, a classificação, a seriação e a reversibilidade.

As descobertas — O desejo de ler uma palavra nova conduz às descobertas. Os caminhos empreendidos pelos alunos, para decifrar uma palavra nova, são diversos porque ninguém lê da mesma maneira. O mais importante é os hábitos de comparação e de aproximação, que a criança adquire naturalmente. É nesta fase que está o cerne da alfabetização, a aquisição da consciência fonológica. Para que o aluno chegue à correspondência grafema/fonema, são-lhe então propostas muitas actividades nesse sentido. As crianças notam a analogia entre as palavras e começam a trabalhar com listas de palavras.

Nesta fase, a leitura é uma aventura em que a criança participa e é também uma conquista, porque antes de se proceder a um automatismo, há o desenvolvimento do raciocínio. A criança reflecte na língua escrita, nunca desprezando o sentido, porque os leitores procuram significado e não os sons. Desde o início que lhe são propostos textos orais carregados de sentido e este procedimento facilita-lhe a compreensão sobre aquilo que lê.

No processo de iniciação à leitura e escrita “acontece um interjogo complexo que oscila continuamente entre o interesse pela palavra e a preocupação pelo texto na sua globalidade, porque o que comanda a escrita do texto é a intenção comunicativa” (Niza I. 2002: 13) Seguidamente, apresentamos várias estratégias e actividades que se podem desenvolver em sala de aula, para a iniciação da leitura e escrita, em que se prioriza concretamente as produções das crianças. Assim partimos de um texto produzido oralmente pelas crianças e que é grafado pelo professor:

Escrever o texto no quadro

- Leitura pelo professor e pelos alunos.
- Questões ao autor.
- Dramatização ou mímica.
- Contagem e numeração de linhas.

Texto policopiado

- Reconstrução do texto no quadro de pregas.
- Leitura por linhas com batimentos.
- Recorte e colagem no cadernão.

- Ilustração do texto, no cadernão.
- Convite à escrita nas entrelinhas.
- Textos mentirosos.

Fase das descobertas (comparam, analisam e notam analogias)

- Listas e palavras.
- Recorte de palavras conhecidas, em revistas.
- Substituição de letras na palavra. Ex.: gato, pato, rato, mato.

Transversalmente

- Fichas de trabalho.
- Caixa de palavras.
- Trabalho nos envelopes.
- Dicionário de palavras ilustradas.

3.1.2 – Breve abordagem à textualização

Relativamente à abordagem da escrita na escola, o exercício da redacção continua a ser, muitas vezes, o único formato no qual o aluno se move. A redacção é “paradoxalmente uma das actividades da escrita privilegiadas pela escola tradicional mas não é objecto de ensino explícito, é antes apresentada como técnica (...) a escrita não é ensinada enquanto tal, ela apresenta-se como uma síntese mágica dos outros ensinamentos essencialmente os subsistemas da língua: ortografia, sintaxe, vocabulário, conjugação” (Santana. 2003: 23).

Na medida em que aceitamos que ensinar a dominar a língua, enquanto sistema de regras, é necessário, torna-se também essencial que o aluno aprenda a dominar a sua linguagem enquanto sistema simbólico de significações cognitivas, subjectivas e referenciais. Estamos assim a aceitar, como L. Pereira (2004), que o ensino da língua tem de ser feito de tal modo que seja capaz de levar a criança ou jovem a alcançar a significação social, escolar e pessoal. Através desta forma de ensinar, a criança consegue viver a sua linguagem, criar laços afectivos com a palavra escrita, podendo fazer a transferência entre a sua linguagem privada e os saberes que já possui no início da escolaridade.

Podemos afirmar que a escrita é encarada como um meio de construir o pensamento e não como um meio de executar uma tarefa escolar. A escrita é assim considerada um trabalho metacognitivo, metalinguístico e metadiscursivo e de modo algum se pode reduzir a uma espécie de ritual em que se ordena um conjunto de palavras e expressões sem qualquer outra função que não seja a de agradar ao professor. A este propósito, Santana refere que “a conquista do sentido comunicativo do acto da escrita não se compadece com o policiamento que tradicionalmente é feito à escrita das crianças” (2003: 25).

Vejamos então, os professores pedem aos alunos o desenvolvimento de temas que pensam ser bastante significativos para eles que, por sua vez, escrevem, não de acordo com aquilo que pensam, mas segundo a representação que têm do que a escola ou o professor gostaria que eles produzissem. Se existe ensino neste domínio ele baseia-se, nos primeiros anos de escolaridade, na passagem de um conjunto de ideias estereotipadas traduzidas em frases-chave, que é suposto serem reproduzidas cumulativamente pelos alunos. Numa fase mais avançada, pretende-se que os alunos, ao escreverem, imitem os escritores consagrados, uma vez que o exercício de redacção é quase sempre precedido da leitura de autores de referência e da repetição de exercícios de gramática, cujas regras devem ser aplicadas durante a textualização.

Sobre este ritual, O. Figueiredo concretiza que na sala de aula se fazem “trabalhos de «redacção» integrados em actividades mecanizadas e fossilizadas. E sempre por esta ordem: o professor apresenta um tema ao aluno; em seguida o professor não lê a redacção, corrige-a; o professor marca os erros ortográficos e morfossintáticos; o professor devolve o texto ao aluno, que para melhorar o seu desempenho a este nível, recebe como única recomendação corrigir o que está mal escrito, sem mais” (2005: 82).

É nossa convicção, tal como é para L. Pereira, que “a ausência de trabalho profundo de reescrita e de revisão textual, por exemplo, não serve à aprendizagem de saberes (...) só com um longo e inexorável trabalho de complexificação, o sujeito acede pouco a pouco a uma consciência reflexiva do acto de escrita. De outro modo, os alunos, no que diz respeito ao exercício da redacção, aprendem a cumprir bem o seu ofício” (2004: 29).

Portanto, os professores devem verdadeiramente trabalhar a textualização (estrutura e formato), a manutenção do registo adequado, a ordenação das ideias, a relação lexical e a morfo-sintaxe, mas nunca devem esquecer que para efectuarem um trabalho profícuo, a este

nível, é essencial promoverem, na sala de aula, de uma forma cooperativa a reflexão sobre a situação de comunicação, a fim da turma eleger o texto adequado, de acordo com as intenções e, para tal, é necessário planificar no início e corrigir sucessivamente o texto até este cumprir os objectivos previstos.

Modelos de escrita

Ainda hoje, a escola concebe que “a entrada das crianças no mundo da escrita a partir da leitura e do entendimento de que se aprende a escrever lendo e escrevendo, segundo os modelos de bons autores decorre e reforça a concepção do escrito como um produto acabado” (Soares, J. 2000: 26).

Esta ideia tem subjacente que os belos textos, cuja forma e conteúdo encantam, ou os poemas cuja leitura delicia e por vezes até emociona, foram produzidos num ápice, sem emendas, nem rasuras, nem alterações, isto é, fruto de uma inspiração mágica ou divina, apenas acessível aos iluminados. No entanto, sabe-se que qualquer produção resulta do trabalho de muitas reescritas até que o seu autor encontre a forma que responda às suas intenções comunicativas e às exigências de rigor linguístico. Vários são os modelos que se utilizam para a composição de texto: **modelos lineares, não lineares ou de processo** e **modelos não lineares com perspectivas sociais**.

Nos anos setenta foram produzidos os **modelos lineares** que se caracterizam pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas nele incluídas, a saber: pré-escrita, escrita e reescrita. Estes modelos traduzem uma concepção rígida e simplificadora da escrita, entendida como uma actividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração mental.

Os **modelos não lineares ou de processo** correspondem a uma nova emergência da escrita, enquanto conjunto de processos, sendo que a planificação, tradução e revisão ocorrem a qualquer altura da textualização e esta perspectiva enquadra-se na actividade complexa de resolução de problemas. Na prossecução deste modelo, distinguem-se “os processos de revisão dos de correcção, considerando que os primeiros podem ocorrer em qualquer altura do percurso de escrita, enquanto que os segundos exigem uma atenção deliberada no sentido da melhoria do texto” (Santana. 2003: 18).

Nos anos noventa aparecem radicados nestes modelos de escrita, o modelo de exposição de conhecimentos e o modelo de transformação de conhecimentos. O primeiro consiste na elaboração de um produto escrito, realizado a partir dos recursos da memória do autor, de acordo com a temática acordada e limita-se a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos. O segundo caracteriza-se pela resolução de problemas de escrita em dois domínios que interagem entre si: o espaço do conteúdo e o espaço retórico. Do processo dialéctico que constitui o vaivém entre estes dois espaços resolve-se os problemas concretos da escrita, com vista à sua clarificação no âmbito daquilo que se quer explicitar e aqui dá-se a eclosão de conhecimentos no próprio autor.

Somos de opinião que estes modelos ainda são muito situados na actividade cognitiva do escritor, valorizando fundamentalmente quem escreve e o próprio texto.

Os **modelos não lineares com perspectivas sociais** consideram a escrita como uma construção social que tem em conta: as ideias de quem escreve acerca do tema; a situação; as finalidades do texto; e os destinatários do mesmo. Alves Martins e Niza I. (1998) esclarecem que o carácter social não está apenas relacionado com o facto de escrevermos fundamentalmente para comunicar, mas também porque o próprio acto da escrita está condicionado por um contexto sociocultural, institucional e individual. O contexto da tarefa, ou melhor, os aspectos do meio que condicionam os actos da escrita são valorizados, nomeadamente as predisposições, as crenças e a postura cooperativa para a produção.

Se efectuarmos uma análise analógica dos modelos de escrita, anteriormente expostos, verificamos que a fase da revisão aparece subjacente a todos. Assim, na perspectiva linear da escrita, a revisão é a última fase. Esta consistia nas correcções das discrepâncias detectadas, posteriormente, no confronto com o texto escrito, face àquilo que eventualmente se teria planificado.

Nos modelos de composição não lineares, a revisão é entendida como um dos procedimentos que pode acontecer em qualquer altura da produção. Esta concepção reafirma o carácter recursivo da escrita e enquadra uma nova retórica, onde a forma interage com a construção do significado que não está planificado e define-se à medida que se enforma. As principais modificações consubstanciadas na revisão são a supressão, a adição, a substituição, o deslocamento, a transformação, a pontuação e até mesmo o grafismo.

Um processo de escrita reflexiva

No plano da didáctica das línguas, os conteúdos a ensinar devem ser determinados em função das necessidades de comunicação dos alunos e não segundo os elementos linguísticos pré-estabelecidos. Neste sentido, torna-se importante o papel da escola na criação de condições, não só de produção de escrita significativa e funcional por parte das crianças, mas também no acompanhamento dessa mesma produção e no trabalho posterior sobre ela. Desta forma, promove-se, no aluno, a progressiva tomada de consciência das estruturas e funcionamento da linguagem, isto é, activa-se um processo reflexivo sobre a escrita.

A escola consegue atingir esta finalidade se as crianças trabalharem os seus próprios escritos, pois ao fazê-lo compreendem que um texto não é um produto acabado, um objecto imutável, mas o resultado de muitas operações que envolvem a resolução de inúmeros problemas e tomadas de decisão.

Para que se possam trabalhar os textos das crianças, é necessário que eles os produzam. Um percurso, nesse sentido, pode iniciar-se com a apresentação aos alunos, de textos escritos livremente por outras crianças da mesma idade, devidamente identificados, convidando-os a fazer o mesmo e equacionando um sistema para a sua circulação e divulgação. Esta acção é suficiente para, passado algum tempo, os alunos começarem a escrever. Contudo, é necessário não esquecer que a produção escrita exige a clarificação dos objectivos e do destinatário do escrito, o que permite ao autor uma visão global e antecipada do texto. É esta representação prévia da situação sobre a qual se escreve que vai regular toda a produção.

Portanto, a escrita obriga a perspectivar a socialização das produções a qual pode ser objectivada, segundo J. Soares (2000), através da correspondência interescolar, do jornal escolar, dos livros produzidos pelas crianças e das leituras dos seus textos à turma. Ora são estas estratégias que progressivamente internalizam a necessidade de reescrita e fazem surgir a escrita como projectos, nomeadamente: uma história, ou uma BD para os correspondentes ou para o jornal, um texto, um poema, ou uma pesquisa para apresentar à turma ou a outras turmas, os relatos de visitas de estudo, as actas do Conselho...

Normalmente, o trabalho de aperfeiçoamento de texto realiza-se duas vezes por semana e faz-se por rotação combinada com os alunos, o que permite aos autores distanciarem-se afectivamente das suas produções e ganharem alguma capacidade de autocritica. Esta periodicidade possibilita que, ao longo do ano, se trabalhem muitos textos de todos os alunos e textos muito diversificados.

Na processologia de aperfeiçoamento de texto, em primeiro lugar, **o professor escreve o texto** da criança no quadro, exactamente como ela o produziu. Após a **leitura** efectuada pelo autor do texto, toda a turma e até mesmo o professor tecem alguns **comentários e identificam obstáculos** ligados à textualização. Nesta fase, o professor tem um papel preponderante que consiste em ajudar a ultrapassar os obstáculos identificados, pois sem isso, para nada serviria esta leitura/revisão do texto. Para resolver os problemas da clareza, do conteúdo e da dimensão do texto, são feitas **perguntas ao autor**.

Os comentários, as sugestões e as questões levantadas são registados e funcionam como uma planificação para a reescrita, o que ajuda os alunos no processo de textualização, isto é, a organizar coerentemente as ideias do discurso.

De seguida, procede-se à **primeira reescrita** para a qual é necessária a colaboração de todos. Nesta etapa, fazem-se substituições de palavras ou expressões, introduzem-se sinais de pontuação, eliminam-se incorrecções ortográficas e integram-se as propostas das crianças. Segue-se uma **segunda leitura** do texto com a finalidade de verificar a clarificação do conteúdo e é nesta fase que, por vezes, se reconhece a necessidade de realizar a sua expansão.

É durante todos estes processos de revisão que se regista uma maior e mais profunda reflexão sobre a escrita e por isso somos de opinião de Santana “que a revisão é a fase da escrita mais geradora de aprendizagens, sobretudo quando se trata de uma acção intencional com funções comunicativas” (2003: 27).

Efectivamente, a escrita tem um carácter recursivo, que se traduz em constantes movimentos retrospectivos e prospectivos, permite a distanciação, a reversibilidade, a reformulação, a materialização das ideias, enfim, a interacção entre o discurso interior e a representação do destinatário. São todas estas operações complexas que promovem a

estruturação do conhecimento e o desenvolvimento de competências metacognitivas, uma vez que o aperfeiçoamento do texto é mais propriamente o processo de revisão consciencializa as tomadas de decisão.

O trabalho de texto termina com a **comparação** entre o texto trabalhado e o texto inicialmente produzido, ou então, com um texto de autor que aborde a mesma temática ou o mesmo tipo. Na comparação entre o texto inicial e o texto trabalhado há aspectos a que os alunos são sensíveis, nomeadamente, a dimensão, a pontuação, a ortografia, mas há outros para os quais o professor deve chamar a atenção, integrando nos comentários dos alunos os seus próprios comentários e nestes, a informação pertinente, porque “quando isso falta ou raramente aparece, as observações e as críticas das crianças limitam-se a aspectos superficiais do escrito e perdem-se oportunidades de os sensibilizar para aspectos de coerência e de coesão do texto” (Soares, J. 2004: 32).

Por fim, o texto é copiado (muitas vezes utiliza-se o computador, para este fim) é reproduzido e cada criança cola uma cópia no cadernão⁹⁵ e ilustra-a, porque a ilustração é a primeira interpretação do texto. Os alunos realizam também alguns exercícios de sistematização, decorrentes do trabalho efectuado.

Transversalmente a todo este trabalho, consultam-se fontes de informação diversificadas (gramáticas, prontuários, dicionários, enciclopédias...), o que possibilita o convívio com textos científicos de autor e em simultâneo cria e alimenta situações de troca de ideias, de confronto de representações e de validação de conhecimentos.

Com o intuito de clarificar e sistematizar o trabalho de aperfeiçoamento de texto discriminamos, de uma forma objectiva, as etapas deste processo:

- Escolha do texto, por consenso ou rotatividade.
- Leitura do texto pelo autor aos colegas.
- Escrita do texto no quadro, pelo professor.
- Comentários e questões formuladas ao autor.
- Revisão textual:
 - . correcção ortográfica;
 - . correcção sintáctico-ideológica.

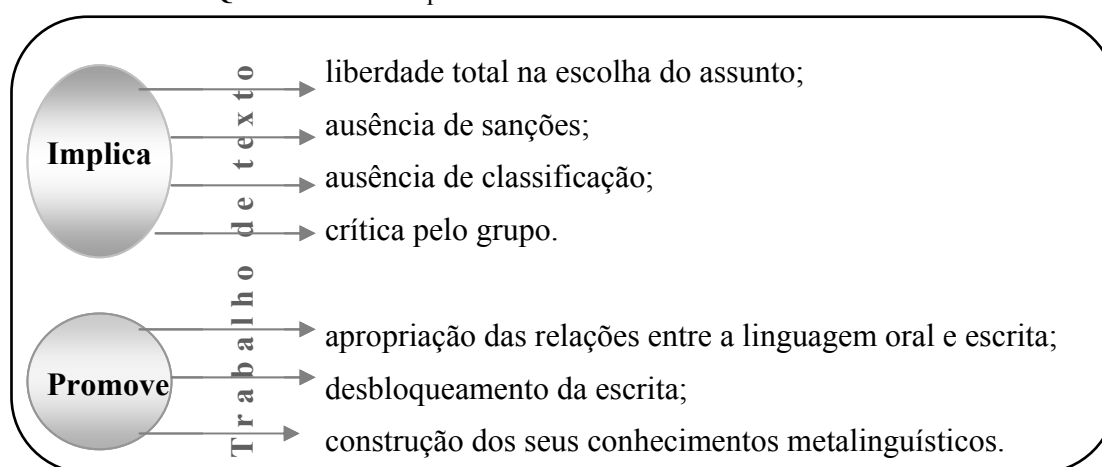
⁹⁵ O cadernão é uma colectânea de todos os textos trabalhados na sala de aula mas, por vezes, contém também textos de autor. Cada criança possui um, o qual é personalizado uma vez que é ilustrado por si próprio. A filosofia deste cadernão é inspirada no livro da vida instituído por Freinet.

- Reescrita do texto.
- Comparação entre o texto inicial e o texto trabalhado.
- Transcrição do texto.
- Reprodução.
- Colagem e ilustração do texto no cadernão.
- Exercícios de sistematização decorrentes do trabalho efectuado.

Ao longo deste trabalho de escrita reflexiva, todas as fases de produção, isto é, a planificação, a textualização e a revisão foram assumidas e mobilizadas, não como etapas sucessivas e condicionantes umas das outras, mas como componentes que intervêm activa e dinamicamente na produção textual. Parte-se de escritos autênticos, confere-se-lhes intencionalidade comunicativa e sentido social e assim se motiva, dinamiza e promove a aprendizagem da escrita, nas suas várias funções: comunicativa, cognitiva e metacognitiva.

Em síntese apresentamos os pressupostos implícitos num trabalho de escrita reflexiva (ver quadro 24):

Quadro 24 - Pressupostos do trabalho de escrita reflexiva



Sobre a aprendizagem da escrita, temática tratada neste ponto, corroboramos com Júdice quando afirma que “para aprender a elaborar textos escritos bem urdidos e funcionais – unidades discursivas interrelacionadas de acordo com os princípios lógico-semânticos, caracterizadas por coerência, coesão, adequação às circunstâncias e condições do uso da língua – os produtores precisam de fazer na sua trajectória escolar, um longo, reflectido e bem orientado percurso, para depois passarem a ter condições para monitorizarem sozinhos, ao longo da vida, o seu exercício em seus diversos usos sociais” (2004: 20).

3.2. O ensino/aprendizagem da leitura

“Aprender a ler começa muito antes do ensino formal da leitura e preparar leitores fluentes e amantes da leitura, quer ela seja em livros, no ecrã, nas vitrinas dos expositores, nos folhetos da publicidade, extravasa o ensino das letras com que se martirizam muitas vezes os aprendizes de leitor. A correspondência letra-som é indispensável, mas não esgota o ensino da leitura, muito pelo contrário, o ensino mecânico desta tarefa pode acabar com o apetite do pequeno leitor e afastá-lo de vez desse maravilhoso poder de acesso às palavras escritas e ao mundo que elas encerram” (Sim-Sim e Santos. 2006: 169).

A escola deve criar situações para leituras verdadeiramente fruídas e, por isso, não podem limitar-se a um só tipo de texto ou a um só tipo de exercício. Dionísio (2005) é da opinião que ensinar a ler as palavras para poder ler o mundo exige:

- Auxiliar os alunos a envolver-se com outras culturas e pessoas através do tempo e do espaço, lendo os mais variadíssimos textos.
- Ajudar a gerar e a envolver perspectivas interculturais, contrastivas e históricas sobre os novos tempos, culturas, lugares do passado, presente e futuro.
- Orientar a problematização dos textos de forma a sujeitá-los a um debate crítico.
- Criar condições para descodificar palavras e fazer das crianças bons consumidores de textos.

Na verdade, as crianças precisam de compreender como os textos funcionam para poderem adquirir o prazer de ler. Para isso, é necessário que os professores, sobre a leitura, deixem somente de ensinar os alunos a recontarem e a responderem a questões sobre o que leram. É essencial que ensinem a mobilizar o conhecimento prévio sobre o assunto lido para permitir que as crianças aprendam a salientar o importante desse conhecimento e a desprezar a informação irrelevante ou imprecisa. Igualmente, devem dar valor a actividades de antecipação sobre o conteúdo do texto e posterior confirmação. É também fundamental valorizar o estabelecimento de conexões entre o conteúdo do texto e os assuntos com ele relacionados e estimular a procura de informações sobre o tema.

Assim, importa que as crianças aprendam desde cedo a definir previamente os objectivos da leitura, a identificar o cerne do conteúdo, a servir-se da estrutura do texto, “a engendrar questões sobre o texto, a criar e a desenvolver representações mentais sobre o que se leu e a pensar alto após a leitura” (Sim-Sim e Micaelo. 2006: 41).

Segundo I. Duarte (2005), para que o professor guie os alunos, na senda da aprendizagem da leitura, deve conhecer: os objectivos com que se lê e que determinam a mobilização de diferentes estratégias de leitura e a automatização das técnicas correspondentes; as características da fluência de leitura; as componentes envolvidas na competência de leitura; e a utilização desses conhecimentos na promoção da aprendizagem da leitura.

Pelo exposto, facilmente nos apercebemos que cabe à escola, assente em competências profissionais sólidas, a estimulação da atitude positiva dos alunos relativamente à leitura, na compreensão das dificuldades e simultaneamente das necessidades de leitura das sociedades avançadas.

Concepções sobre o acto de ler

Se perguntarmos a alguém o que é ler, I. Duarte (2005) refere que a resposta típica é: saber juntar as letras de forma a reconstruir palavras impressas num qualquer suporte. Esta concepção de senso comum não podia ser mais errada, uma vez que reduz a alfabetização, isto é, a iniciação à leitura, à sua fase crucial mais elementar, a decifração. Para Pinheiro, ler “é a habilidade de extrair a pronúncia e mostrar compreensão de palavras escritas. Implica a capacidade de identificar palavras e o seu propósito é a compreensão” (2005: 17).

Poslaniec esclarece que “ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização. Experiência singular que se passa entre o texto e o leitor e que confere um sentido especial ao texto para esse leitor, não é exactamente a mesma para um leitor diferente desse (...) ler é uma operação na qual o leitor concreto tem um papel a desempenhar tão importante como o do próprio texto; é um diálogo entre o imaginário e aquilo que o texto traz através da narrativa das personagens ou do estilo” (2006: 9).

Então, para alguns autores, ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas, mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda, afirmam que ler é raciocinar.

Ao compararmos as opiniões dos autores, podemos perceber que elas têm oscilado entre dois pólos: os processos perceptivos e os processos de compreensão. Viana e Teixeira (2002) dizem que, nas diferentes definições do acto de ler, podem identificar-se pelo menos três pontos de vista básicos sobre o processo de aprender a ler:

- i) aprender a decodificar palavras;
- ii) identificar palavras e obter significado;
- iii) importar significado para o texto, com o fim de obter dele significado.

O primeiro ponto supõe que uma vez decodificadas as palavras, a compreensão vem por si; o segundo pressupõe que quando se compreende individualmente as palavras se obtém automaticamente a compreensão do texto. O terceiro ponto defende que a compreensão não resulta somente da decodificação, necessita de cada palavra na frase, mas é o nosso conhecimento extratextual que dá sentido ao texto e este, por sua vez, é portador de novos sentidos.

Na verdade, o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. Estamos convictas que a leitura converte-se assim numa das mais importantes actividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior do leitor.

O domínio da capacidade de ler, para Poslaniec (2006), está adquirido quando as diferentes operações de decodificação estão totalmente automatizadas. Como já referimos, só quando lemos sem nos darmos conta dos processos utilizados para fazê-lo, é que nos preocupamos com o sentido do texto. Ora, é o hábito da leitura que alimenta e fortalece, com a prática, a possibilidade de um enriquecimento individual constante. O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e desenvolve a inteligência. Sobrino (2000) acrescenta ainda às ideias anteriores

que o hábito da leitura contribui para o enriquecimento do vocabulário, e como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, os quais são potenciados pela familiarização do jovem leitor com a linguagem cuidada e trabalhada do escritor.

Para nós, o acto de ler exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão. Estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento e induzem o raciocínio que se vai construindo de um modo contínuo na mente da criança ao ritmo da leitura. Por sua vez, o livro é um instrumento magnífico para a formação intelectual, moral, afectiva e estética da criança, ao mesmo tempo que desenvolve a sua experiência e a capacidade de compreensão e expressão.

Aprender a ler para ler

Como vimos, quando falamos de leitura, nem sempre lhe atribuímos exactamente a mesma significação, encontrando-se as várias concepções balizadas por diferentes quadros teóricos, explicativos dos processos e estratégias envolvidas. Para a maioria das crianças cabo-verdianas, educadas em meios familiares de leitores não fluentes e com pouco acesso a material escrito, ler é um mistério para o qual não têm qualquer hipótese explicativa, pois é na escola que contactam pela primeira vez com a leitura. Todavia, todos os estudos, por nós consultados, referem que quanto mais as crianças sabem sobre o que é ler, mais positiva é a sua atitude perante as dificuldades envolvidas na aprendizagem da leitura.

Em Cabo Verde, ensinar todos os alunos a tornarem-se leitores fluentes exige muito do sistema educativo, de cada professor e de cada criança, pois o contacto precoce das crianças com o material impresso, em especial fora dos meios urbanos, só é garantido nos jardins-de-infância e na escola. Somos de opinião que, neste caso, o papel das bibliotecas de escola e de sala de aula é decisivo no despertar da atitude positiva das crianças perante a leitura. Bártolo sublinha esta ideia ao referir que “as primeiras experiências das crianças com o texto escrito, e o seu sentimento de eficácia pessoal desempenham um papel crucial no desenvolvimento da competência de leitura e escrita” (2004: 140).

O entendimento sobre a leitura tem evoluído através dos tempos. Sustentadas por Sim-Sim (2006), passamos a evidenciar algumas diferenças verificadas. Com efeito, até meados do século passado, a leitura foi entendida como uma actividade grafoperceptiva,

baseada na análise visual. Esta aceção, inserida num quadro comportamentalista, valorizava o reconhecimento de palavras, o qual era explicado a partir da associação de estímulos visuais a representações auditivas, secundarizando os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão.

Só a partir dos anos setenta, do século passado, é que os investigadores começam a dar atenção aos processos de compreensão da leitura. Surgem então vários modelos explicativos da forma como a informação é processada pelo homem. De acordo com as suas características, surgem três modelos de aprendizagem da leitura e escrita: modelos ascendentes, descendentes e interactivos, que foram abordados no subponto anterior deste trabalho.

Qualquer que seja o modelo adoptado para a promoção da aprendizagem da leitura é essencial a aquisição de competências para **descodificar** e para **compreender**.

Pinheiro (2005) considera que **descodificar** é traduzir as letras escritas em sons e sublinha que a aquisição da correspondência letra-som, de forma sistemática, permite à criança ler novas palavras. Ao codificar uma nova palavra, o aluno tem oportunidade de atender à sua grafia e após algumas exposições seguidas de descodificação, consegue memorizar a representação ortográfica detalhada da palavra, que é fundamental para o seu perfeito reconhecimento. Assim, os leitores constroem unidades de reconhecimento que são incorporadas no léxico ortográfico e desenvolvem um processo para o reconhecimento visual de palavras, que é essencial para as crianças se tornarem leitores competentes.

Por sua vez, a **compreensão** da leitura é entendida como a construção activa do significado do texto, em que a informação de um estímulo se associa à informação prévia de que o leitor dispõe. Este processo depende do conhecimento que ele possui sobre o assunto que está a ler, do conhecimento linguístico da língua em que está a ler, da capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que activam a compreensão.

Na aprendizagem inicial da leitura, a compreensão limita-se à extracção de significado de palavras e frases, sendo possível, numa segunda etapa, a compreensão de pequenas histórias ou textos informativos. Só a automatização da decifração promove a fluência da compreensão, a qual se alicerça na experiência de leitura do aluno.

Alguns autores, a partir dos anos oitenta, defendem que os leitores eficientes têm de possuir também vontade de ler, isto é, incluem a motivação e a interacção social para o desenvolvimento da literacia. A este propósito, Bártolo (2004) adianta que ler é um veículo para atingir os nossos interesses, descobrir coisas que nos interessam, relaxar ou refugiar-se no mundo da fantasia. É difícil querermos ler, ou querermos aprender a ler, quando essa actividade não é significativa ou quando não está relacionada com objectivos pessoais. A leitura é afectada pela interacção entre afecto, atitude e motivação, em que os afectos positivos ou negativos são identificados como dimensões da atitude e as sensações de prazer, como satisfação motivacional.

Importa salientar que embora o professor possa conhecer todos os pré-requisitos que apresentamos para o ensino/aprendizagem da leitura e os considere na sua prática pedagógica, a aprendizagem é realizada de diversas maneiras pela criança. Isto significa que não basta ensinar as crianças a ler, é necessário ensiná-las como ensinar-se a si próprias. Por isso torna-se essencial que o professor esteja consciente das três características chave do auto-ensino da leitura, a saber:

- O processo de reconhecimento das palavras depende, em primeiro lugar, da frequência com que a criança é exposta a uma palavra particular. A maioria das palavras em texto é reconhecida visualmente se a criança já tiver contactado com ela frequentemente, enquanto outras palavras de baixa frequência promovem outros tipos de estratégias para a sua decifração.
- A expansão do léxico impresso alerta a criança para as regularidades além do nível de correspondências grafema-fonema simples tais como: sensibilidade ao contexto, restrições posicionais e morfémicas. O conjunto inicial de simples correspondência grafema-fonema representa o ponto de partida para o processo de decodificação, uma vez que oferece um número mínimo de regras, ou seja o princípio acrofónico.
- O mecanismo de aprendizagem da criança é composto por dois processos, o fonológico e o visual. Ambos contribuem de forma independente para a aquisição e reconhecimento das palavras. Pinheiro (2005) é da opinião que o factor visual depende fortemente da componente fonológica.

Podemos referir, como vários autores (Duarte, I. 2005; Pinheiro. 2005), que a aquisição da leitura tem como pré-requisitos a consciência fonémica e o domínio do princípio alfabético. A consciência fonémica é entendida como a capacidade de analisar a fala nos seus sons constituintes, mais especificamente, é a compreensão de que a fala é

formada por fonemas, o que permite a segmentação das palavras. Consequentemente a consciência fonémica é o ponto de partida para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são unidades representadas pelas letras.

A capacidade de ler envolve ainda informações de natureza ortográfica, semântica, sintáctica e pragmática que são importantes para a interpretação do texto e para a sua compreensão. Os modelos interactivos mostram que o processamento das palavras escritas envolve a activação simultânea de todos estes tipos de informação.

Enfim, “o acto de ler envolve assim dois tipos de processos, um de carácter holístico e outro de natureza analítica, tendo sempre como objectivo a obtenção de significado. É este um dos traços mais marcantes das actuais concepções de leitura, o reconhecimento inequívoco da componente compreensão, evidenciando a falência de anteriores perspectivas que reduziam a leitura a uma actividade meramente instrumental” (Sim-Sim e Micaelo. 2006: 40).

Ler para ser fluente

A fluência de leitura é entendida por Pimenta (2005), como a rapidez e rigor de compreensão do que é lido, resultando essencialmente do sucesso da adequação das estratégias de compreensão usadas e obviamente é muito mais limitada num leitor iniciante do que num leitor fluente. Assim sendo, só se atinge a fluência de leitura com muita prática e interacção com o texto escrito. Ora, os professores devem ter consciência deste facto para gerirem e organizarem actividades destinadas à aprendizagem da leitura. Segundo I. Duarte (2005), a leitura fluente deve ser um processo:

- **Rápido:** pois quanto mais rápida for a leitura, tanto melhor tendem a efectuar-se as restantes operações nela envolvidas.
- **Eficiente:** caracteriza-se pelo carácter necessariamente automático de certos processos envolvidos e a coordenação dos subprocessos específicos que garantem a compreensão. A eficiência está associada à rapidez.
- **Interactivo:** a informação linguística extraída do texto interage com a informação a longo prazo, que o leitor activa e que constitui o seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto.

- **Estratégico:** o leitor está preparado para reconhecer dificuldades e suplantá-las; para detectar discrepâncias entre a informação textual, a que acede pela leitura e o seu reconhecimento prévio, para tomar decisões sobre o controlo da compreensão e sobre a redefinição de objectivos de leitura.
- **Flexível:** a leitura é flexível quando é adequada aos objectivos de leitura, quando o leitor vai redefinindo os objectivos pelo controlo da compreensão a que vai acedendo.
- **Avaliativo:** toma decisões sobre a coerência da informação que extrai do texto e sobre a sua compatibilidade com o objectivo da leitura.
- **Linguístico:** esta característica é fundamental na leitura.
- **Com objectivos:** a actividade de leitura é sempre despoletada por qualquer necessidade interna ou externa do leitor: recreação, curiosidade intelectual, tarefa profissional, trabalho escolar...
- **De aprendizagem:** ler é um dos processos de aprendizagem mais importantes em contexto escolar, pois é transversal ao conhecimento académico.
- **De compreensão:** por esta ser uma característica bastante complexa vamos abordá-la mais detalhadamente.

A compreensão da leitura, em si mesma, mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem activar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido.

Sim-Sim e Micaelo são da opinião que “perante o mesmo texto dois leitores podem ter compreensões quantitativa e qualitativamente diferentes. De igual modo, o nível de compreensão do mesmo leitor também pode variar, entre outras razões, devido à natureza do conteúdo do texto” (2006: 46). Então, a natureza das diferenças de compreensão podem ser devidas a factores relativos ao leitor e a factores relativos ao texto.

Os **factores relativos ao leitor** estão associados ao domínio linguístico que o sujeito tem da língua em que o texto está escrito. Particularmente em Cabo Verde, está muito relacionado com o domínio da oralidade em língua portuguesa, em especial da compreensão do oral, a qual joga um papel determinante na extracção e reconstrução do significado das mensagens escritas. As competências de cada leitor, ao nível da linguagem oral, nomeadamente no que diz respeito aos aspectos sintácticos e semânticos, permitem delimitar a qualidade da compreensão da leitura conseguida pelo leitor.

Outra razão que concorre para a compreensão da linguagem escrita, prende-se com a forma como o contexto é partilhado entre o escritor e o leitor. Não podendo o leitor socorrer-se para a compreensão de estruturas linguísticas ou paralinguísticas, tal como sucede na comunicação oral, torna-se forçoso que o nível de explicitação e construção sintáctica do discurso escrito sejam mais elaborados. Importa também referir, mais uma vez, que o acesso a livros e a outros materiais escritos é condição que favorece a compreensão.

Outras variáveis, nomeadamente os **factores relativos ao texto**, assumem um papel determinante na variabilidade da compreensão de leitura. Pimenta (2005) considera que os textos narrativos são mais facilmente compreendidos pelas crianças do que os textos descritivos ou expositivos. As explicações avançadas para este facto são de três ordens de razões: a primeira relaciona-se com o modo como as crianças adquirem precocemente esta estrutura na versão oral. A segunda assenta no próprio discurso oral que tem como estrutura mais produtiva a narração. E a terceira é porque os textos narrativos centram-se no conhecimento sobre as acções humanas, enquanto os textos expositivos abordam áreas específicas do conhecimento.

Pelo exposto, pode verificar-se que um maior domínio sobre o tópico a ler influencia a profundidade da compreensão. Ao mesmo tempo, a compreensão da leitura requer um profundo e produtivo contacto entre o leitor e a página escrita. Para tal, o professor deve ter uma visão aberta e alargada dos tipos de material impresso com que as crianças devem ser postas em contacto e dos tipos de leitura para os quais a escola deve treinar.

Abordamos, seguidamente, os objectivos que a escola deve procurar instituir, de forma a diversificar as actividades de leitura:

- **Ler para localizar informação:** qualquer leitor fluente domina e usa automaticamente as estratégias exigidas neste tipo de leitura, tais como: pesquisa alfabética, por assunto, por autor, por data...
- **Ler superficialmente:** este tipo de leitura é fundamental na primeira fase de escrita de um trabalho de investigação. Algumas estratégias exigidas neste tipo de leitura são: conjectura sobre as partes do texto onde se pode encontrar informação pertinente, o que supõe consciência das macro-unidades textuais e das funções das mesmas (título, títulos dos capítulos, introdução, conclusões...) e constrói uma ideia geral a partir dos segmentos lidos.

- **Ler para aprender:** este é um dos objectivos característicos da leitura em contexto escolar. Trata-se de um tipo de leitura muito exigente, que supõe capacidades de identificação e retenção de ideias principais e aspectos acessórios, que contribuem para o desenvolvimento das ideias principais. Exige vários momentos de releitura e o recurso a estratégias de retenção da informação. Supõe ainda a realização de inferências, que permitem integrar as novas informações no conhecimento que o leitor já possui.
- **Ler para escrever ou criticar textos:** exige a construção de um esquema retórico que permite a integração da informação de várias origens. Estas capacidades supõem a avaliação crítica da informação obtida através da leitura e da tomada de decisões.
- **Ler para compreensão geral:** este tipo de leitura está subjacente a todas as outras. Permite formar representações das ideias gerais do texto.

A prática destes tipos de leitura deve ser desenvolvida na escola de acordo com o nível etário das crianças, porém, nos primeiros anos de escolaridade devem ser descomplexificados e o professor deve recorrer a diversas formas de leitura. É necessário combinar momentos de leitura em voz alta, com momentos de leitura silenciosa, efectuados tanto pelo professor como pelos alunos. Deve-se contemplar, também, momentos fixos para a leitura dentro do horário lectivo e, simultaneamente, propiciar hábitos de leitura fora da escola. Para realmente incutir nos alunos o prazer de ler e criar hábitos de leitura, o professor deve ter em consideração algumas regras, como por exemplo:

- Propor às crianças leituras, entre elas algumas que se dirijam ao imaginário.
- Não obrigar a ler, mesmo sabendo que a leitura é um bem necessário para o sucesso social.
- Não obrigar a dar conta do que leu.
- Não censurar as leituras das crianças, nem dar-lhes a impressão através das nossas atitudes que as reprovamos.
- Não impor a leitura de determinado livro ou texto.
- Não impor um ritmo de leitura.
- Incentivar as crianças a descobrirem as suas próprias motivações para ler (Poslaniec. 2006).

Na decorrência destas regras, apresentamos um conjunto de estratégias e actividades para a promoção da leitura, que são a simbiose de um conjunto de propostas apresentadas por Bártolo (2004) e também da nossa prática, enquanto profissionais de educação:

- Independentemente da metodologia de iniciação à leitura, utilizar textos de qualidade o mais cedo possível. O professor deve começar por pequenas poesias, uma parte de uma história lida....
- Diariamente logo no início das actividades lectivas os alunos devem dispor de um tempo para realizarem leituras autónomas.
- A exploração das leituras não se deve limitar a perguntas factuais. (por exemplo, perguntar qual o personagem que gostou mais e porquê, se a história continuasse como seria, se dava outro título à história, ...).
- Na sala de aula deve existir uma pequena biblioteca.
- Cada turma lê e trabalha um livro na aula e utiliza diversas formas de o divulgar a outras turmas. (Alguns fazem cartazes⁹⁶ e expõem-nos na escola).
- Promover a leitura domiciliária. É importante que os livros da biblioteca de turma estejam acessíveis aos alunos e possam ser requisitados pelas crianças para os levarem consigo, mesmo antes de saberem ler.
- Os alunos convidam-se mutuamente para lerem em conjunto um livro, o que torna a leitura uma actividade mais interessante, porque cada um lê alternadamente, para o outro ouvir, ajudando-se nas palavras difíceis, na discussão do seu significado, na compreensão do conteúdo e, assim, através da cooperação promove-se o prazer de ler.
- Relacionar a leitura a outras formas de expressão - desenho ou pintura, dramatização de histórias, fantoches.
- Nos livros com várias histórias, ler uma e deixar o livro na biblioteca de turma para os alunos se sentirem tentados a reler aquela história passando depois às outras.
- Elaboração de pequenas investigações que constituem instrumentos facilitadores da utilização da leitura como fonte de informação.
- Ler histórias progressivamente mais longas, lendo apenas uma parte em cada dia. Os momentos de interrupção devem ser criteriosamente escolhidos, deve parar-se quando algo importante está para acontecer.

⁹⁶ Consideramos esta prática uma estratégia pedagógica importante na medida em que as crianças, ao elaborarem um cartaz publicitário, têm de realizar um conjunto de operações sobre o livro muito válidas, que vão desde a análise do conteúdo do livro até à constituição de uma frase condensada de divulgação do livro.

Subjacente a qualquer tipo ou forma de leitura, há processos comuns que são sempre activados, os quais estão sintetizados no quadro 25.

Quadro 25 - Processos envolvidos na leitura (Duarte, I. 2005)

| Processos de nível micro | Processos de nível macro |
|-----------------------------------|---|
| Acesso lexical. | Modelo de compreensão do texto. |
| Conhecimentos sintácticos. | Modelo situacional de interpretação do leitor. |
| Formação das preposições. | Uso do conhecimento prévio e de processos inferenciais. |
| Activação da memória de trabalho. | Processos de controlo da execução da leitura. |

Recapitulando: a prática da leitura constitui um dos factores responsáveis por uma maior fluência, o que explica a velocidade de leitura que as crianças adquirem ao longo da escolaridade. A principal característica dos bons leitores é o reconhecimento automático de muitas palavras e a rápida descodificação das palavras novas que encontram.

A compreensão envolve o processamento das ideias do texto com base nos conhecimentos prévios do leitor, por vezes modificado por influência da própria leitura. Embora a compreensão muitas vezes aconteça, quase automaticamente, o leitor faz predições e verifica-as no decurso da leitura.

A leitura fluente é a coordenação de processos de ordem superior (compreensão) com processos de ordem inferior (descodificação). O conhecimento destes mecanismos, utilizados pelas crianças para ler, fornece indicações importantes ao professor para a promoção de actividades adequadas ao desenvolvimento de cada uma.

Para as crianças se tornarem leitores fluentes, I. Duarte aconselha os professores a que “levem os miúdos pela mão até essa porta [leitura] que nos abre todo um mundo e todos os mundos. Despertem-lhes a curiosidade por transpô-la. Ensinem-nos a abri-la. Dêem-lhes a oportunidade de ler, diversifiquem a oferta, deixem-nos construir-se como leitores” (2005: 169).

3.2.1 - *Leitura integral de obras*

Para que a criança faça um uso apropriado da língua, é crucial que os professores estejam conscientes de como é importante proporcionar-lhes um contacto frutuoso com modelos linguísticos ricos, diversificados e estimulantes. Mas, ao invés, a leitura praticada na escola é enfadonha, não é uma leitura como descoberta, como fruição de prazer, como antecipação. Sim-Sim justifica este amorfismo em relação à leitura referindo: “o que parece tornar a leitura escolar pouco atraente é o facto de os textos não serem obras completas, mas excertos, pequenos textos do manual. Penso que nos primeiros anos uma boa história pode fazer mais pela leitura do que o manual” (2004: 15).

De facto, os textos apresentados na escola seguem, normalmente, dois modelos: ou são fragmentos de livros (e nesse caso pecam porque não fornecem ao aluno o todo da história, mas apenas uma parte, adulterando a estrutura original da obra e o seu sentido global), ou são textos escritos pelos autores dos manuais, quase sempre com o objectivo de trabalhar os conteúdos de gramática ou determinados aspectos funcionais da língua. Daqui, pode-se inferir que o trabalho que se propõe, a partir destes textos, é um trabalho tradicional, baseado, muitas vezes, em questões que exigem que o aluno volte ao texto e copie fragmentos, transcreva falas, identifique falas de personagens ou ordene temporalmente acontecimentos, enfim, que reafirme o que há de óbvio no texto.

Este trabalho não contribui para o desenvolvimento da linguagem na medida em que desconsidera o prazer da leitura, enquanto prazer da descoberta, portanto através dele o aluno não se habitua a ler e não desenvolve o gosto pela leitura. Tal tarefa requer que o professor “trabalhe com material capaz de levar o aluno a descobrir a sua capacidade libertadora e criativa, enquanto esculpe, em cada texto, a sua própria leitura. Este material é, preferencialmente, o texto literário” (Villard. 2002: 26).

Como já referimos neste trabalho, o professor deve oferecer ao aluno os mais variados textos, para que ele tenha contacto com discursos de características e registos de linguagem diversos. No entanto, vários autores (por exemplo: Amor. 2004) consideram que a compreensão é tanto mais facilitada, quanto mais denotativa for a linguagem. Por isso, cremos que cabe ao trabalho realizado na escola, permeado pela literatura infantil, ou

infanto-juvenil, um papel fundamental e privilegiado na formação de leitores fluentes. Villardi (2002) justifica esta ideia por três motivos:

- **Primeiro** – Uma vez que a literatura não tem comprometimento com a realidade, mas com o real que ela mesma cria, é ficção e por natureza da ordem da fantasia, por isso fomenta no aluno a curiosidade e o interesse pela descoberta, permite que ele vivencie situações pelas quais jamais passou, alargando os seus conhecimentos e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas. Ou seja, ao romper com as barreiras da realidade, possibilita ao leitor acumular experiências vividas imaginariamente, o que o torna mais crítico e criativo.
- **Segundo** – A literatura possibilita a internalização do registo da língua, das suas estruturas linguísticas mais complexas e assim desenvolve no aluno, de uma forma global o desempenho linguístico, uma vez que por meio da leitura é possível a criança dominar, por exemplo, a acentuação gráfica, a colocação de pronomes, o emprego dos verbos, das conjunções, a concordância... sem a necessidade de obrigar o aluno à memorização de regras gramaticais. Ora este aspecto traz repercussões positivas não só para a escrita, como para a fala e para a própria leitura.
- **Terceiro** – Relaciona-se com a importância da leitura no desenvolvimento de estruturas de pensamento, com evidentes repercussões no desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno.

Assim sendo, a acção didáctica desenvolvida para a iniciação à leitura de obras integrais de literatura infantil deve assentar em três eixos interactuantes:

- A apropriação intelectual das obras lidas.
- A formação cultural, na base das referências e significados de que os textos são portadores, do contraste entre universos reais e ficcionais.
- A mobilização e desenvolvimento integrado da competência narrativa num complexo de outras competências e meios de comunicação e expressão.

O processo metodológico, segundo Amor (2004), deve respeitar como princípio geral que os textos, qualquer que seja o seu tipo e finalidade, sejam lidos, observados e trabalhados em si (não como simples suportes, ou pretextos) e inseridos em redes de relações intertextuais, no plano de outras leituras ou produções. Assim, ao promovermos o estudo de obras completas devemos orientá-lo para a compreensão de três questões fundamentais:

- De que fala o texto? – Tema (s).
- O que conta o texto? – Conteúdo.
- O que diz o texto? – Tese ou discurso (Bastos. 1999).

Pelo exposto, corroboramos da opinião de Bastos, quando afirma que “a leitura completa de obras deverá ocorrer em todos os níveis de ensino, ela pode obedecer a diferentes objectivos. Desde a simples (mas importante) leitura de recreação até a um trabalho mais sistemático de análise do texto, de acordo, é evidente, com o nível de ensino” (1999: 134), porque “as transacções com textos mais elaborados, a autonomização do leitor em direcção a autores que não conhece, o caminho da libertação que a escrita dos outros pode proporcionar são actos progressivos de descoberta através das obras de pequenas bibliotecas de turma, das incursões à biblioteca da escola e das respostas eventuais aos apelos dos livros que nos cercam” (Niza, S. 1998).

Muito objectivamente, passamos a sintetizar as potencialidades da abordagem de obras integrais:

- Criam na criança o gosto pelo texto escrito.
- Propiciam o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e linguística.
- Familiarizam a criança com o tipo de linguagem utilizada nos textos escritos, o que lhe facilita posteriormente a leitura e a criatividade na escrita.
- Desenvolvem a compreensão.

Os contos e a sua importância educativa

Segundo Sobrino “a Humanidade herdou o conhecimento e a evolução do pensamento por intermédio dos livros, dos contos, eles são a sua memória” (2000: 33). De facto, a literatura popular reflecte sempre a sua época, transmitindo valores e toda a mundividência do momento, a que a literatura infantil e a juvenil não são excepção.

O conto tradicional é o resumo da história cultural e religiosa, da *poesia épica* da antiguidade, recolhida e transmitida por via oral pelos poetas. O conto enraíza-se em tradições ancestrais, na oratura de um povo e, visto tratar-se de um património colectivo, o autor é geralmente anónimo. Os primeiros contos foram os «acontecidos», as anedotas, e não os míticos e os maravilhosos.

Bastos (1999) considera os contos como verdadeiros documentos vivos, denunciadores de usos e costumes, ideias e mentalidades, decisões e julgamentos. Defende que os contos nascem, assim, de acontecimentos reais, que o povo recolheu, guardou e posteriormente são encarados como veículos socioculturais de conhecimentos, na medida em que são transmitidos ao longo dos tempos e passados de geração em geração. A transmissão de valores culturais, que os contos veiculam, é realizada através de questões com que todo o ser humano se vê confrontado na sociedade, apresentadas em pares dicotômicos: o bem contra o mal; o êxito contra o fracasso; a vitória contra a derrota.

Traça (1998) define o conto como um relato pouco extenso, do género narrativo, com um reduzido elenco de personagens, uma acção simples ou poucas acções separadas e com unidade técnica. Em geral, a linguagem é simples, correcta, com movimento, colorida e tem acção. O conto, essencialmente o maravilhoso, tanto na sua forma escrita como oral, deleita as crianças e desenvolve-lhes a imaginação, proporciona-lhes inúmeras experiências e “induzem ainda a identificação da criança com uma grande quantidade de personagens positivas, que a convidam a viver e a desfrutar das mais incríveis e fantásticas situações” (Sobrino, 2000: 32).

Estas narrativas podem colmatar a carência de respostas dos adultos a muitas questões fulcrais da criança, fornecem soluções concretas e tranquilizadoras, pois a criança sabe, desde logo, que o mais fraco vence apesar dos perigos que possa enfrentar. Assim, assumem uma elevada função pedagógica, porque contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da observação e da memória, aumentando os conhecimentos e as experiências da criança.

Quando o conto é contado com as palavras certas, as crianças não assimilam apenas a trama da narrativa, mas também a beleza das palavras em que a narrativa é contada. Prova disso, é quando pedimos às crianças para reproduzirem o conto, elas usam frequentemente palavras e frases da narração que acabaram de ouvir. Aliás, adquirem desta forma confiança e segurança pessoal na sua conduta comunicativa e assim podem estabelecer relações entre o “eu e os outros”, o “eu e as coisas” e criar distâncias no espaço “longe-perto”, assim como no tempo “antes-agora”, “antes-depois”, “ontem-hoje-amanhã”. As crianças vão assim desenvolvendo a sua capacidade de expressão, com espontaneidade.

Além do prazer da história, a criança treina a sua linguagem: a mesma história é contada, recontada, surgem as palavras, as frases e os textos. A criança lê as imagens, as cores, as formas, estabelece-se uma interacção entre o desenho, as imagens mentais, a escrita e a fala, o que promove um elo dinâmico entre a linguagem oral e o texto escrito.

A adesão sincera e entusiástica aos contos, que surgem sob proposta dos professores e/ou dos alunos, favorece a prática da leitura e consequentemente da escrita. É importante que as crianças recordem as passagens do conto que mais as sensibilizaram, a personagem que mais as atraiu, que conheçam as relações de causa e efeito e que vejam, reproduzida na escrita, a história que lhes contaram. Neste processo, o professor utiliza a linguagem interrogativa, como forma de incentivar o diálogo permanente e interactivo com o aluno. Por conseguinte, a selecção do conto e o seu aproveitamento didáctico tem em vista:

- O enriquecimento cultural dos alunos, do qual fazem parte: a linguagem e o seu funcionamento, o sistema de escrita, a estrutura do texto. Isto contribui para melhorar a competência linguística, passando pelo alargamento do seu mundo de referências.
- O desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do sentido estético.
- A promoção da autonomia e da auto-estima.
- O estímulo pela leitura.
- A instituição da interdisciplinaridade.

Consideramos que os contos desenvolvem a imaginação da criança e proporcionam-lhe experiências e aventuras inesquecíveis. Fornecem-lhes modelos para os seus conflitos internos. Mostram-lhes que a luta contra as dificuldades na vida é inevitável, mas é possível ultrapassá-las. Informam a criança sobre factos da vida como a morte, o envelhecimento, as separações, ou as guerras, através de uma forma simbólica e dão-lhe sugestões de como lidar com essas questões. Ajudam-na a libertar-se dos seus medos e a ver a realidade com confiança e segurança. Para Traça “os contos populares instruem, educam e divertem, que são os três mais altos objectivos que pode alcançar toda a verdadeira obra de arte” (1998: 87).

Pelo exposto, faz todo o sentido que a escola cabo-verdiana comece a promover também a leitura ou o conto das estórias cabo-verdianas.

As “estórias” cabo-verdianas

A narrativa oral cabo-verdiana constitui um interessante exemplo da interpenetração cultural ocorrida nas ilhas, na medida em que, basicamente, se trata de testemunhos de uma oratura nascida do tipo de povoamento que se processou no arquipélago, pois evoluiu em conjunto com a própria sociedade. Lopes-Filho (2005) considera que a sua estrutura pode revelar contribuições europeias ou africanas e, por vezes, uma re-apropriação simultânea de elementos de ambas as culturas.

Assim, as estórias cabo-verdianas foram extraídas dos fabulários africanos ou europeus e depois incorporadas numa nova versão (adaptação), que por reconto, progressivamente, terá sido estruturada e adequada à realidade do seu próprio “mundo”. Deste modo, ao longo da formação da sociedade cabo-verdiana, os contos introduzidos foram recriados de acordo com o contexto sociocultural de cada ilha e, também, de cada contador (oscilando entre a fidelidade e a liberdade criativa).

Em África, o culto da palavra continua a ser bastante difundido, como expressão de sapiência e de maturidade. Neste sentido, a narração dos contos entre os africanos é um acto complexo, onde o contador intervém com toda a sua personalidade, não se limitando a relatar a estória, mas também a vivê-la, transmitindo-a mesmo com alguma recriação aos outros membros do grupo.

Importa fazer aqui uma ressalva: com o aparecimento da televisão verifica-se, por exemplo, a substituição do papel do contador de estórias pelos desenhos animados. A este propósito, recordemos uma passagem da crónica “A cidade” de Bettencourt: “uma zona histórica com seus sobrados, varandas de ferro, casinhas de meia-porta onde velhas de cachimbo se sentam para contar estórias aos netos impacientes na hora da televisão que os acaba levando, deixando a velha sozinha a derramar o seu olhar mortiço” (2001).

O conto de uma estória é uma cerimónia de “envolvência integral”, tão importante como os actos religiosos ou mágicos da sua vida. Por este motivo, entre os contadores de estórias, a linguagem oral é inseparável da gestualidade e até da música. O ritmo das estórias é, por vezes, marcado com o tambor e a narrativa complementada com inflexões melódicas, pausas rítmicas, encenações mímicas, etc. De facto, é criado um espaço dialogante, eficaz e

estimulante, pelo facto de, na comunicação, os oradores utilizarem frequentemente o processo repetitivo (pelo ritmo e pela recorrência), em que as funções, emotiva, conotativa e enfática são os grandes eixos expressivos do discurso.

Lopes-Filho (2005) dá-nos conta que este acto pode ser feito de diferentes maneiras, mas a mais corrente consiste nas seguintes palavras proferidas pelo narrador: “Estória, estória!” ao que os presentes respondem em coro: “Fortuna do céu, ámen!” (ou “Fatura do céu, ámen! - uma possível deturpação). Também como acontecia com as narrativas míticas no conto propriamente dito, o espaço e o tempo dos contos não estão de acordo com a realidade, começando quase todos, por: “Era uma vez...”, “Há muitos, muitos anos”... Esta imprecisão significa, de modo simbólico, o afastamento do mundo real quotidiano.

Apesar de o conto conter o antes e o depois, o seu ritmo depende de cada um, uma vez que nada tem a ver com o tempo objectivo, sendo esse compasso dependente daquilo que se vive no momento presente. Após o desfiar das estórias, em que o auditório participa, são proferidas diversas frases, que variam de região para região, sendo uma das mais utilizadas a seguinte: “Quem souber mais, conte melhor!”.

Narradas quase sempre em crioulo, as estórias são contadas ao anoitecer, com as crianças da vizinhança reunidas à volta do contador, normalmente sentado na soleira da porta. Relativamente à hora em que se realizam estas sessões, parece existir a superstição de que não se deve contar estórias antes do pôr-do-sol, porque pode acontecer algo de mau a um dos presentes. No entanto, a escolha da noite para transmitir essa herança cultural, não é apenas uma questão de superstição, mas antes a assunção de que é a altura propícia para se libertar das fadigas do dia, além de a noite estar conotada com o tempo de recordar, dar largas à imaginação, à evasão, sonhar, fantasiar, evocar os espíritos ancestrais e, também, estar relacionada com temas do maravilhoso. A noite é, assim, a melhor altura para activar a socialização e a imaginação colectiva.

Em Cabo Verde, os contadores de estórias (denominados no arquipélago por botadeiras de estórias), normalmente são pessoas de idade, as avós “mamães-velhas” que, dada a sua disponibilidade, se ocupam da transmissão da herança cultural no seio das famílias cabo-verdianas ou, então, antigas empregadas (quase sempre consideradas como já fazendo parte do grupo familiar) que fazem as vezes de “botadeiras de estórias”. Ambas se

caracterizam pela extrema paciência face aos sucessivos pedidos das crianças que não se cansam de escutá-las, embevecidas (exceptuamos desta contextualização as zonas urbanas do Mindelo e da Praia).

As botadeiras de estórias aproveitam, muitas vezes, a oportunidade para (por exemplo) através do Lobo (personagem masculina) depreciarem simbolicamente os homens, ao utilizarem a prosápia deste para ridicularizar a situação de “mando/força”, relacionado com o “poder masculino”. De facto, grande parte das estórias cabo-verdianas têm duas personagens carregadas de simbolismo que de uma forma resumida passamos a analisar: “o Lobo e o Chibinho”.

O Lobo é corpulento e de meia-idade, feio, marcha pesada, andrajosamente vestido, simplório, mentiroso, cobarde (embora se diga valente), estúpido, inábil, ladrão, manhoso (mas facilmente enganado pelo Chibinho), desleal, ingrato, preguiçoso, indesejado e, sobretudo, glutão insaciável. Come tudo o que encontra, facto que, aliado à estupidez, o conduz a situações extremamente críticas, sofrimento de duros castigos e, às vezes, à própria morte. Enfim, é imaginado como um “poço de defeitos”, ou seja, o elemento negativo das estórias⁹⁷.

O Chibinho é apresentado como uma figura jovem, à qual não se associa “nada de mal”, mesmo quando prega partidas ao Lobo. Fraco fisicamente, mas inteligente, esperto e astucioso, engana o Lobo e vence sempre na vida. Teme o lobo que, amiúde, lhe retira os alimentos mas, vítima da ingratidão daquele, planeia estratégias para se vingar pessoalmente ou fazer com que ele seja punido.

Podemos afirmar que o Chibinho representa (simbolicamente) aquilo que o cabo-verdiano gostaria de ser, isto é, poder ultrapassar sempre as catastróficas fomes, da mesma maneira como aquele consegue ludibriar Ti Lobo. Diríamos que o Chibinho, simbolicamente, encarna simbolicamente a resistência do povo cabo-verdiano na sua persistente luta para obter alimentos, enquanto que o lobo personifica a face da perigosidade (come os chibos na vida real), ou seja, as forças associadas (o espectro da fome), inconscientes e devoradoras de vidas (as crises que assolavam o arquipélago).

⁹⁷ Através do extracto do poema de Jorge Barbosa, que passamos a transcrever, podemos verificar o simbolismo com que as crianças percebem o lobo. “Apaga-se a luz / maninho acorda depois / por causa da voz falando baixinho / segredando / no meio do escuro... / Não é fala de Mamãe... / Ti Lobo talvez / Mas nhô Chico Polícia há dias contava: / «Ti Lobo não tem...» / Dorme maninho / Pra não vir Ti Lobo...” (Ambiente. 1941 in Antologia dos novíssimos Poetas cabo-verdianos).

É de assinalar o facto de o lobo não fazer parte da fauna do arquipélago cabo-verdiano, pelo que o seu conhecimento deve-se a representações simbólicas. Pensa-se que o lobo terá entrado no fabulário do arquipélago através dos povoadores portugueses, representando a mesma configuração que lhe era atribuída no imaginário da antiga metrópole.

Uma outra estória muito banalizada em Cabo Verde é a estória de Blimundo, ainda contada às crianças - às vezes com ligeiras diferenças de pormenor - em quase todas as ilhas com tradição de trapiche. L. Lopes (1990) explica que Blimundo é um boi imaginário, de grande estatura, símbolo de liberdade no contexto rural das ilhas, portadoras de estruturas sociais ainda bem definidas como por exemplo a ilha de Santo Antão.

O simbolismo de Blimundo teria vindo dos tempos da escravidão em que eram os braços dos escravos os motores do trapiche, antes do cachaço dos bois. É também nessas cantigas chamadas de «aboio» que encontramos traços vivos de Blimundo, sua história e seu simbolismo, cantadas até há pouco tempo, durante as fainas de esmagamento da cana-de-açúcar, para a produção do grogue e do mel.

Resumidamente, podemos afirmar que Blimundo teria sido um boi de trapiche que, revoltado, elegeu a sua própria liberdade como valor mais alto da vida, desafiando todo o poder instituído pelo Senhor Rei, contestando a escravidão a que eram submetidos todos os seus iguais, em prol de, cada vez maior, poder e riqueza de um só homem, senhor absoluto das terras, das águas e dos trapiches.

Por sua vez, o Senhor Rei, personagem de muitas histórias tradicionais, simboliza em *Blimundo* o antigo Morgado – o homem mais poderoso em qualquer aldeia ou povoação - pessoa com uma imagem bem definida, que oprime todos os trabalhadores e de mais fácil visualização que um remoto Rei dos contos tradicionais europeus. Blimundo opõe-se a toda essa opressão «real» libertando-se da condição de boi de curral-de-trapiche. Blimundo é a metáfora perfeita do escravagismo e do racismo que existiam nas ilhas, é ainda a imagem do amor, da paixão, da poesia e do encanto das crianças.

Estas fábulas estão recheadas de passagens da vivência quotidiana em que os animais pensam, falam, casam, trabalham, etc., tudo reflexos de uma construção própria do imaginário tradicional. Este processo de humanização foi ao ponto de algumas personagens terem entrado para o contexto da “família cabo-verdiana” e passarem a ser denominadas,

frequentemente, por “Ti” (tio/tia). Noutros momentos, os interlocutores destas estórias tratam-se por “compadres”.

Sendo as crianças as principais destinatárias das estórias, estas vão pô-las em contacto com algumas das dificuldades sentidas no arquipélago – o que, de certo modo pode, inclusivamente, ajudar a criança a compreender e a encarar as adversidades naturais. Tal concorre para que as estórias possam ter, também, uma finalidade como que iniciática, na medida em que as ajudam a “exorcisar” os seus medos, eliminando, à partida, possíveis traumas que poderiam advir da sua vivência.

Lopes-Filho (2005) refere que através de um raciocínio analógico, a capacidade para sobreviver ao infortúnio é um dos recursos a que o cabo-verdiano teve de recorrer para enfrentar o espectro das adversidades, sempre presentes no seu imaginário colectivo e transmitidas, ao longo das gerações, pelas estórias tradicionais, as quais ajudam a criança cabo-verdiana a compreender melhor os dois lados das ambivalências sociais.

A leitura e a produção escrita

Como vimos, muitas são as possibilidades pedagógicas da literatura infantil e muito particularmente do conto para a aprendizagem da linguagem escrita, mas o peso da tradição escolar – uma concepção convencional da escrita e da leitura como actividades necessariamente dissociadas ou cuja articulação é apenas desenvolvida de modo pontual e superficial – origina que, raramente, se explorem estes dois domínios com o desígnio estratégico de promover, ao nível do aluno, interacções de competências essenciais.

De facto, só excepcionalmente, o aluno lê para escrever ou escreve para ler e se apropriar da linguagem escrita. Sim-Sim é peremptória, sobre este assunto, quando afirma que “a escola não ensina a ler, muito menos ensina a escrever” (2004: 15). Os textos lidos não são pensados como susceptíveis de constituírem verdadeiros instrumentos de escrita. L. Pereira (2002) considera que os professores planificam práticas como por exemplo “escrever sobre o texto” ou “a partir do texto”, mas esquecem-se que o exercício da compreensão, em si mesmo, pode traduzir-se numa mais valia para a competência de uso escrito. É este

esquecimento que afasta a possibilidade de que a intervenção na dimensão “leitora” treine a dimensão “escritora”.

Ora, é necessário instituir práticas pedagógicas que enfatizem as sinergias entre a leitura e a escrita, pois tal como afirma Sobrino “é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo” (2000: 37). Por isto, consideramos que a leitura integral de obras de literatura infantil, da qual fazem parte os contos tradicionais, são percursoras de aprendizagens assentes em simbioses entre a comunicação oral, a leitura e a escrita e o conhecimento explícito da língua, componentes estas, que Amor e Segura consideram assumirem “um papel insubstituível e complementar no acesso aos textos na construção das aprendizagens e na promoção do leitor como sujeito cultural” (2006: 2).

L. Pereira (2002) consolida melhor a ideia anterior ao dizer que a literatura abre espaço à atenção para determinados fenómenos linguísticos e retóricos essenciais à aquisição da competência de uso escrito. Assim sendo, o texto literário está relacionado com questões de escrita, mas para isso o professor deve proporcionar aos alunos, através da leitura, a exploração de labirintos de informação que conduzam a experiências redacionais de narração e descrição. Também o exercício de desconstrução do texto é dos processos cognitivos de produção textual.

Decorrente da leitura integral de obras de literatura infantil e da animação da biblioteca, surgem, na sala de aula, actividades diversificadas de escrita e reescrita que expomos na figura 28. Com estas e muitas outras actividades, estabelece-se entre a leitura e a escrita uma relação dialéctica e interactiva.

É crucial que os professores tenham consciência de como é importante proporcionar às crianças um contacto continuado com as obras completas, na medida em que elas contêm modelos linguísticos ricos, diversificados e estimulantes da escrita. Moedas (2002) lembra ainda a importância de solicitar reacções aos alunos, à medida que lêem os livros e confrontá-los com comentários de outros, pois esta prática induz o regresso ao texto lido e a possibilidade de o aluno fazer novas inferências. Dá-se assim uma aprendizagem consciente, pois um grande domínio metacognitivo e uma grande clareza cognitiva são condições

essenciais para um bom desempenho dos alunos na leitura e na escrita. Sublinhamos ainda que este trabalho de leitura tem, na globalidade, o propósito de sensibilizar os processos de produção.

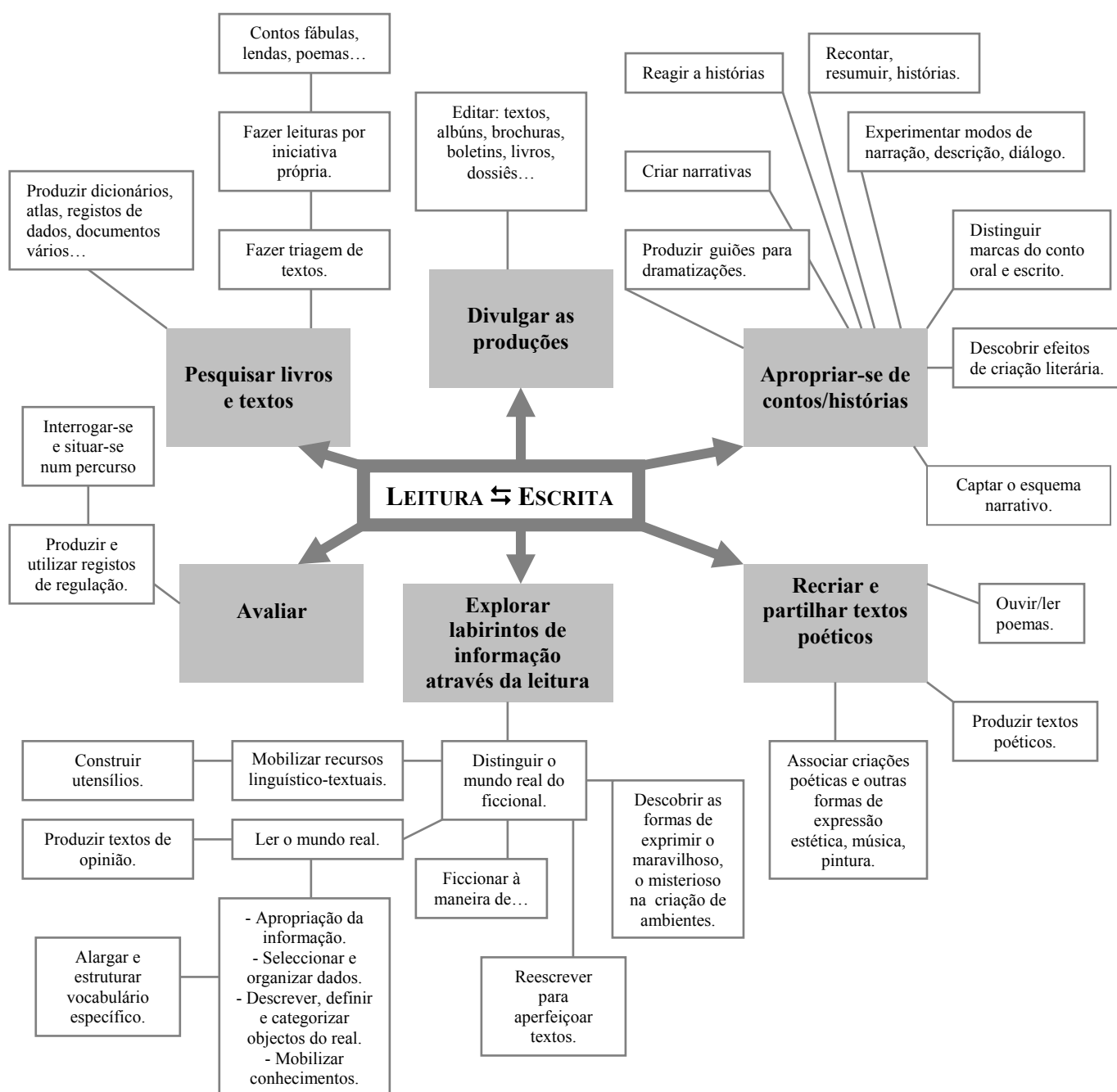


Figura 28 – Actividades e estratégias decorrentes do trabalho sobre obras de literatura infantil (adaptado de um poster do projecto Littera)

3.2.2 - A biblioteca de sala de aula

Organização

No 1.º Ciclo e em especial em Cabo Verde onde os livros são escassos, parece-nos de extrema importância a existência de uma biblioteca de sala de aula, também chamada cantinho da leitura. “ Com a sua dimensão naturalmente restrita, oferece uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com actividades programadas” (Bastos. 1999: 298).

A biblioteca de sala está ao serviço da aula e da escola, pois oferece grandes possibilidades em relação ao objectivo de conquistar leitores. Os livros existentes circulam num espaço reduzido, o que permite o intercâmbio de comentários e de conselhos entre alunos e entre estes e o professor. O professor, que actua dinamicamente, tem oportunidade de comprovar o sucesso de alguns livros e o pouco interesse despertado por outros. Deste modo, pode actuar mais directamente enquanto animador de leitura. Noutra perspectiva, o espaço da biblioteca pode ser de extrema utilidade para os alunos e professores como resposta às matérias de ensino, mas muito especialmente como centro de recursos e de apoio ao trabalho interdisciplinar, se for entendido como um local aberto e participativo.

Na organização de uma biblioteca devem ser considerados os seguintes aspectos: a aquisição; o registo; o empréstimo; e a conservação dos livros. De acordo com S. Niza o trabalho de organização da biblioteca de sala de aula “deve ser um projecto de turma, no qual os alunos possam participar activamente, desde a escolha do canto mais apropriado até ao seu equipamento e organização.” (1998b: 228).

Quanto ao espaço, em termos globais, Celis (1998) aconselha que a biblioteca de sala de aula deve ser atraente, na qual os livros estão organizados de modo a respeitar critérios acordados em conjunto com as crianças e colocados em local de fácil acesso. As condições físicas do local, como a boa iluminação e o isolamento dos leitores, em relação à restante turma, não devem ser descuradas.

O mobiliário não tem necessidade de ser sofisticado: uma estante para os livros, construída com blocos e madeira ou mesmo caixotes, uma mesa, uma alcatifa ou uma manta para pôr no chão, umas almofadas e um expositor, bastam para fazer do canto da leitura um espaço confortável e acolhedor, que torne a leitura uma actividade calma e apetecível.

Quanto à aquisição de livros⁹⁸, todos conhecemos as dificuldades que existem em Cabo Verde, nesta matéria. Uma boa maneira de angariar livros ou informação escrita, é junto da sociedade envolvente. Para isso, as crianças podem elaborar cartazes a solicitar à população que deposite num local público, jornais antigos e livros que não precisem. Há outras alternativas, como: escrever às editoras e escolas de outros países de língua oficial portuguesa e ao Instituto Cabo-verdiano do Livro, assim como para a Embaixada de Portugal ou do Brasil, para o Instituto Camões ou outras instituições similares. Outra forma também interessante é pedir assinaturas gratuitas de algum jornal do país como “A Semana” ou “O Novo Jornal”. De toda a documentação conseguida o professor destaca os assuntos mais interessantes para os seus alunos e pode colar esses excertos em cartões e constituir um ficheiro de leitura.

Como já temos vindo a referir no decurso deste trabalho, as crianças também podem elaborar os seus próprios livros com: histórias inventadas, recolhas de histórias tradicionais (sabemos como Cabo Verde é rico em tradição oral), poemas, receitas, canções, adivinhas, provérbios... Para a produção destes trabalhos, cria-se, na sala, um espaço denominado Editora de sala de aula, onde as crianças trabalham o material que criaram ou recolheram: aperfeiçoam melhor o texto, paginam, ilustram, revêem, encapam...

⁹⁸ Não nos parece que em Cabo Verde se possa fazer uma selecção de livros muito criteriosa devido à sua escassez, contudo apresentamos alguns critérios de escolha a respeitar. Segundo vários autores há critérios objectivos para a selecção de livros que passamos a enunciar:

- a diversidade (não só para ir de encontro dos múltiplos interesses das crianças, como para poder haver adequação aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada turma);
- público alvo (a idade, o hábito que têm ou não de ouvir histórias);
- tema (adequação aos objectivos e interesse dos alunos);
- conteúdo (há temas interessantes que surgem, por vezes, tratados de forma fastidiosa);
- estilo e a forma (o vocabulário usado, a construção frásica, a complexidade);
- a mancha gráfica (tipo e tamanho dos caracteres e alternância texto/ilustrações);
- ilustrações (adequação das ilustrações ao conteúdo, aspecto gráfico, cores).
- correcção formal (pois há livros com gralhas, erros ortográficos, pontuação deficientes ...).

É importante cultivar nos e com os alunos um sentido crítico em relação ao que lêem, pois nem tudo o que é para ler tem valor.

Além de todas estas produções, podem ainda existir neste canto: um banco de dados⁹⁹ (ver anexo 26); caixas com contos policopiados; álbuns de banda desenhada; dossiês temáticos de textos poéticos; dossiês de publicidade¹⁰⁰; caixas temáticas¹⁰¹ com frases e pequenos excertos, pois assim incentivam-se as crianças a consultarem as obras de onde foram retirados os excertos.

Para S. Niza, (1998) não é necessário ter muitos livros disponíveis, mas sim algum equilíbrio de modo a que os livros ultrapassem consideravelmente o número de alunos da turma. Especificamente em Cabo Verde, devem existir exemplares em crioulo, em português e até outros exemplares bilingues, mas o importante é que haja alguma diversidade.

Para a arrumação dos livros, podem ser utilizadas estantes ou qualquer outro tipo de expositor. Geralmente são divididos em temáticas, como livros de consulta (monografias, livros de textos, enciclopédias, dicionários), histórias, poesia, banda desenhada... Cada uma destas temáticas tem um espaço, na estante, assinalado com uma cor (tira de papel colorido que é colada em determinado espaço da prateleira) e os livros dessa temática têm também essa cor colada na lombada. Desta forma, a criança encarregada da biblioteca facilmente os arruma. Para facilitar a organização e a utilização deste espaço, existem vários registos:

- O registo de entradas: contém todos os livros ordenados por temáticas.
- As fichas roteiro: orientam as leituras de alguns livros e destinam-se aos alunos menos motivados para a leitura.
- O registo de leituras efectuadas: onde os alunos inserem o título da obra que leram, quando começaram a ler, quando acabaram e a sua opinião sobre o livro.
- As fichas de requisição: podem ser simplesmente um caderno onde constem os dados referentes ao livro, a data de empréstimo e de entrega e o nome do aluno. O bibliotecário da semana procede ao registo do livro que empresta, o nome do colega que o requisitou, e dá baixa do mesmo quando é devolvido.

⁹⁹ Com excertos de artigos de revistas, livros e jornais, versando temas actuais, ou das Ciências Integradas, como por exemplo: Música, Cinema, Desporto, Moda, Artes Plásticas, Informática, Astronomia, Planeta Terra, Ecologia, Fauna, Flora, Meios de Comunicação Social, Meios de Transporte, Entrevistas com ídolos da actualidade, Tecnologia, Medicina, Ciência, Viagens,...;

¹⁰⁰ A publicidade é um meio de possível sedução, o que se torna importante para cativar a criança para a leitura.

¹⁰¹ Estes escritos podem ser agrupados por temas como: pessoas, lugares, reflexões, dispersos...

No que respeita à conservação, devem ter-se em atenção alguns cuidados como: "forrar" os livros, verificar o seu estado de conservação e por vezes repará-los. Para este tipo de tarefas, pode ser criado o hospital do livro, que é, simplesmente, uma caixa onde está uma tesoura, fita-cola, plástico e cola. Quando o responsável da biblioteca considera que o livro necessita de alguns cuidados, retém-no nessa caixa e procede à sua reparação, para depois poder ser novamente emprestado.

Neste espaço, as crianças devem ter papel e lápis disponíveis para fazerem o registo de ideias ou de coisas que lêem e lhes interessam, sempre que o desejem; e ainda um gravador áudio para gravarem a leitura ou ouvirem histórias.

Animação

Quando uma biblioteca está criada e organizada, há que programar actividades para que “o canto da leitura não seja apenas o canto onde se vai quando se termina um trabalho, mas que seja vivo, familiar, explorado e continuamente renovado” (Bastos. 1999: 298). Desta forma, aumenta-se o número de crianças leitoras competentes e que lêem com evidente satisfação.

Na perspectiva de Sobrino (2000), não existem receitas mágicas para a animação da biblioteca de sala de aula, para este autor é importante não se utilizar uma única técnica de animação e animá-la com regularidade, para haver rentabilidade neste trabalho. Além das crianças poderem folhear, observar, ler, criticar, debater, ou mesmo não ler, o professor deve criar actividades e estratégias relacionadas com a promoção da leitura. A primeira é sem dúvida criar a **hora do conto**, tempo este negociado com as crianças e publicitado na agenda semanal. Neste tempo o professor pode apresentar um ou vários livros:

- Contar só o princípio da história.
- Apresentar as personagens.
- Propor a observação da capa sobre a qual os alunos formulam hipóteses possíveis sobre o conteúdo do livro a partir das ilustrações ou do título.
- Fazer o reconto.
- Ler a história: esta actividade pode criar um ambiente de expectativa e de mistério se o professor apelar muito para a predição. Pennac recorda, a este propósito, que um dos seus professores: “esvaziava um saco de

livros em cima da mesa e era a vida. Sim, era a vida. Andava de um lado para o outro enquanto lia, com uma mão no bolso, e a outra, a que segurava o livro, um pouco tensa, como se, ao lê-lo, nos estivesse a oferecê-lo. Todas as leituras eram abertas. Não nos pedia nada em troca” (1993: 83).

- Promover a visita de um autor: na opinião de Torrado (2002), a presença de um escritor ou ilustrador na sala de aula é suficientemente motivadora em si mesma. Falar com um autor e estar próximo dele pode estimular quase instintivamente a leitura das suas obras e o conhecimento do seu trabalho. Através desta actividade, que envolve o espaço-tempo antes e depois do encontro, proporcionam-se muitas outras actividades centradas na criatividade e invenção das crianças.
- Realizar actividades como por exemplo o Conto Proibido: esta actividade consiste na criação de expectativa e curiosidade por parte do professor em relação aos alunos. Para tal, o professor durante alguns dias leva para a sala de aula um livro embrulhado, não lhe fazendo qualquer referência, mas tentando incutir curiosidade nas crianças. Quando notar que há interesse suficiente, abre o "véu" lendo alguns parágrafos. No dia seguinte lerá mais um pouco e assim sucessivamente, podendo acabar de o ler na aula ou colocá-lo na biblioteca de turma. Dá-se assim início à leitura integral de obras.
- Trabalhar com uma palavra-chave da história: por exemplo, a palavra Lobo: Palavras começadas por *l*; Palavras acabadas em *bo*; Campo semântico; Inventar histórias relacionadas com lobos; Construir uma frase a partir das letras constituintes da palavra lobo. Ex.: **L**onge, **o**ndas **b**onitas **o**ndulam.
- Contar as “histórias ao contrário”. Ex.: Senhor-rei é bom. E o Blimundo é mau.
- Organizar jornadas literárias: para a sua realização, propõe-se que durante alguns dias o trabalho escolar incida única e exclusivamente na literatura. A animação da biblioteca de sala de aula pode incidir em alguma das seguintes actividades: realizar cartazes, ensaiar dramatizações, organizar ateliers de escrita ou recitação, contar contos para os pais ou para outras turmas da escola....
- Sugerir a leitura integral: na opinião de Sobrino (2000), uma das actividades que produz muitos e bons resultados na análise e compreensão do livro é a realização de um fórum, na aula, centrado na obra de um autor. Para tal, é necessário seleccionar com cuidado o livro que se vai recomendar aos alunos, que deve ser lido por todos, para que a turma participe não apenas no fórum como em todas as actividades em torno do livro. O livro deve ler-se com agrado, adaptando-se ao nível médio da classe. Pode finalizar-se a abordagem à obra com um fórum aberto a toda a escola. O professor ou o animador tem de saber colocar questões, e criar um clima de participação, podendo as opiniões e os juízos de valor ser deixados à iniciativa dos alunos.

- Introduzir os Contos da "mamãe-velha": como já tivemos oportunidade de referir neste trabalho, as avós em Cabo Verde têm por hábito contarem contos. Parte dessa magia pode recuperar-se, levando os avós à escola para contarem as suas histórias ou as que ouviram contar, valorizando assim a cultura. A hora do conto pode também ser aberta a outros familiares

Com estas e outras actividades, cria-se um ambiente descontraído e surgem diversos trabalhos que contribuem para o enriquecimento das crianças no domínio da escrita e da leitura e até do sentido estético. Para socializar estas produções pode promover-se a montra dos livros, que não é mais que um expositor onde a escola pode ver o livro que a turma trabalhou e as produções resultantes da exploração.

A biblioteca da sala de aula e as actividades de animação têm como finalidade a promoção do gosto pela leitura, a criatividade, a desinibição, a pesquisa, a autonomia, a responsabilização, a organização e até a participação dos familiares.

3.3. O ensino da língua – metodologia de L2

A LP é a língua de ensino em todas as escolas e aulas cabo-verdianas. É a língua falada pelo professor e escrita nos livros e manuais. Por isso, sendo a LP língua transversal ao ensino, a falta do seu domínio é uma determinante incontornável do insucesso. Este insucesso é muito mais frequente em crianças dos meios rurais cabo-verdianos e de camadas sociais mais baixas do meio urbano, uma vez que são estes os sectores da população que registam menor proficiência em LP.

A criança, em Cabo Verde, utiliza quase generalizadamente a LCV¹⁰², sua língua materna, e na escola vê-se confrontada com LP, língua segunda na qual vai ser alfabetizada. Verifica-se, então uma grande descontinuidade linguística entre a escola e a família. Esta situação requer um conjunto de medidas pedagógicas específicas conducentes a uma aprendizagem rápida e eficaz da língua veicular de ensino, porque “sendo o Português veículo de acesso a saberes académicos, e não possuindo esses alunos um domínio satisfatório em língua portuguesa nem trazendo de casa uma bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas”. (Ançã. 1999: 14)

Na realidade para que as crianças cabo-verdianas alcancem as competências necessárias em LP, há que promover na sala de aula novas abordagens de ensino direccionadas para este propósito específico. Estes pressupostos dizem respeito ao que se chama metodologia de ensino de língua segunda.

Importa, antes de mais, definirmos o que entendemos por língua materna, língua segunda e língua estrangeira. Segundo Grosso o conceito de **língua materna** está directamente relacionado com outro, o de língua da socialização, que “transmite e interioriza na criança a mundividência da uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (2005: 32). Ançã (1999) refere que a definição de língua materna depende do país em que se formaliza. Por exemplo, no Canadá enfatiza-se a primazia,

¹⁰² Cerca de 90% das crianças só falam crioulo quando iniciam a escolarização.

portanto, é a primeira língua a ser aprendida e a primeira língua a ser compreendida; na Suíça dá-se preferência ao domínio, a língua que se domina melhor; a Áustria define-a como língua pertencente a determinado grupo étnico ou cultural. Enfim, a língua materna é apreendida como instrumento de comunicação desde a mais tenra idade, é utilizada no país de origem do sujeito falante e adquirida de uma forma natural.

Por sua vez, o conceito de língua segunda surge muitas vezes associado, ou mesmo como sinónimo de língua estrangeira, no entanto cada uma tem um espaço próprio. Para Cavacas (1997) língua segunda é uma língua não materna, mas com um estatuto específico, é língua oficial e o seu ensino/aprendizagem pressupõe a apropriação de um código em que:

- no ensino tem um carácter transversal;
- sobre o qual se adquire o direito e a autoridade de intervenção e modificação;
- uma vez adquirida passa a ser utilizada em função das necessidades de expressão.

Relativamente ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira existe apenas o acesso a um código que é propriedade de outros e sobre o qual não se tem o direito de intervenção modificadora. Os desvios de quem aprende não são aceites, não são legítimos, enfim a aprendizagem está confinada apenas ao espaço da aula de língua.

3.3.1 - Metodologia de L2

Subjacente a estas considerações, encontra-se a Didáctica da Língua e neste caso a abordagem vai centrar-se na didáctica da língua segunda. É nossa opinião, apoiada em estudos efectuados anteriormente (Gomes. 1998; Ançã. 2005), que o ensino da L2 em Cabo Verde deve ser formalizado após a caracterização da turma e dos alunos, isto é, deve-se proceder à identificação das necessidades de comunicação específicas e particulares do grupo e da própria criança. Sobre este assunto, Pontífice refere que actualmente “é grave o facto de, a nível da escola, se fazer tábua rasa da possibilidade de haver, numa mesma turma, crianças em situações completamente distintas, em termos de convívio com o Português, desde as que o têm como língua materna àquelas cujo primeiro contacto se dá na escola, passando pelas que o têm como língua segunda.” (2002: 57).

Torna-se, portanto, importante que o professor “extraia, da observação da realidade linguística concreta do seu aluno, informações sobre o estágio de aprendizagem da língua em que este se encontra, para estabelecer prioridades e delinear progressões” (Pereira, D. 2003: 25). Daqui, resulta um complexo conjunto de opções político-filosóficas marcadamente humanistas.

Outro aspecto a considerar são as competências adquiridas pelas crianças em L1. Neste sentido, M. E. Marques menciona que “forçoso se torna partir da hipótese que qualquer aprendente já tem uma competência desenvolvida em L1, dado viver em determinado contexto social e cultural – contudo o estudante raramente tem consciência disso. Daí que o melhor meio de consciencializar essa competência resida numa metodologia com base em contrastes e que torne o aluno sensível a descobrir e reagir a diferenças e semelhanças entre contratos e rituais socioverbais próprios do espaço social que o rodeia” (2003: 82).

Um dos critérios de qualidade nesta metodologia prende-se com a valorização dos alunos, isto é, o professor deve responsabilizar as crianças pela sua aprendizagem potenciando, desta forma, a autonomia. Enfim o professor com os seus pares e com os seus alunos deve definir os objectivos e criar estratégias pedagógicas e didáticas que permitam apreender a dialéctica $L1 \rightleftharpoons L2$, através de reflexões metacomunicacionais e metalinguísticas, contrastes, parecenças, identidades.

Estas grandes linhas de acção, transversais ao modelo da metodologia de ensino da L2, podem operacionalizar-se tendo por base três grandes macro-estratégias, além da essencial motivação, a valorização da expressão oral e a sistematização dos conhecimentos da língua a partir de situações de uso, de aspectos sociais, ou de concepções alternativas dos alunos (Santos, D. 2002). Considerando estas estratégias, o desenvolvimento do percurso do ensino da L2 processa-se segundo Cavacas (1997) em três etapas. Todas elas recorrem à motivação, a qual também as deve anteceder, pois a motivação em Cabo Verde toma um carácter indispensável:

- Motivação
- 1ª Familiarização.
- 2ª Operacionalização.
- 3ª Apreciação.

Importa enfatizar que nestas etapas há um crescer de conhecimento em espiral, dentro de cada uma e no seu conjunto. Cada etapa surge como base para a seguinte, mas a seguinte contém forçosamente a anterior. É assim uma função crescente e aberta. No entanto todas estas etapas recorrem às linhas de força expostas anteriormente e que orientam todo o processo.

Em Cabo Verde, é de facto indispensável recorrer à **motivação**. A verdadeira motivação dos alunos para a aprendizagem da língua consiste em fazer despertar neles o interesse pelos assuntos a aprender. Deve realizar-se através de uma “reflexão de natureza metalinguística, em torno de questões como: o que é língua?, para que serve a língua?, quais as vantagens de utilizar correctamente a língua?” (Santos, D. 2002: 164). Muitos cépticos podem questionar se os alunos do primeiro ciclo têm capacidade para processarem tais reflexões. Enquanto professora do 1.º ciclo em Portugal, considero que as crianças têm possibilidade de responder a estas questões e obviamente que as respostas são compatíveis com o seu nível de ensino e o seu nível etário.

Este tipo de reflexão leva forçosamente os alunos a descobrirem a língua enquanto objecto de estudo, o que é muito mais interessante e útil do que um mero conjunto de regras gramaticais que devemos aplicar na leitura, na escrita e na fala.

Familiarização é o período-chave porque visa a aquisição da competência comunicativa mínima, como suporte vertical da escolarização. Nesta fase, enfatiza-se de um modo especial a oralidade. Para nós ela representa a verdadeira propedêutica para a aprendizagem da L2¹⁰³. Qualquer criança cabo-verdiana ao iniciar a escolaridade básica possui um domínio significativo do crioulo, língua usada no grupo de socialização, a família. Tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Como em Cabo Verde a escolarização é feita em LP, cabe à escola um papel determinante no crescimento linguístico da criança, que consiste numa reeducação: é preciso construir novos hábitos verbais e suprir as interferências entre este conjunto e o dos hábitos adquiridos em língua materna.

¹⁰³ A oralidade é a verdadeira propedêutica da leitura e da escrita, isto porque é no falar que a criança estrutura o pensamento, dá impulso à criatividade, se desenvolve linguisticamente e dá o primeiro passo para a descoberta da escrita e da leitura. Assim a alfabetização em Cabo Verde só se deve iniciar quando a criança já domina o código oral em língua portuguesa.

Podemos subdividir o desenvolvimento do oral em duas competências, a compreensão do oral¹⁰⁴ e a expressão oral.¹⁰⁵ Embora a compreensão do oral e a expressão oral estejam intimamente relacionadas, em termos de desenvolvimento a primeira precede a segunda, isto é, a criança compreende primeiro e só posteriormente produz o que é capaz de compreender.

O nível de compreensão do oral da criança cabo-verdiana, à entrada da escola, depende da extensão e diversidade do seu vocabulário passivo e da sua exposição ao discurso ouvido em LP. É pertinente lembrar que muitas crianças, embora possam não saber produzir o seu discurso em português, estão habituadas a ouvir falar nesta língua, uma vez que nas instituições oficiais este código é obrigatório. Quanto mais depressa a criança compreenda o oral em português mais facilmente capta a informação que lhe é transmitida na escola. Assim, dado o peso e o papel da compreensão do oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é vital para o sucesso escolar e deve estar amplamente contemplada na metodologia da língua segunda.

Por sua vez, a expressão oral possui uma dinâmica própria em que estão presentes diversos elementos, todos eles concorrentes para uma boa recepção das diferentes mensagens. É necessário a criança perceber a entoação, pausas, silêncios que aliados aos gestos, aos olhares expressivos, mímica e acções modelam constantemente a cadeia falada. Alguns destes aspectos, inseridos num determinado contexto, provocam um acto de comunicação.

Uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da expressão oral, em sala de aula, é a exploração de actos de fala do quotidiano (cumprimentos de aniversário, casamentos, baptizados, condolências, saudações em datas festivas, etc.), onde as palavras são vivas e controladas por cada criança, repetidas em contexto e aprendidas num funcionamento vivo e diversificado.

¹⁰⁴ Entende-se por compreensão do oral “a competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática da língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica acesso à informação linguística registada permanentemente na memória. (SIM-SIM. 1997: 26.)

¹⁰⁵ Denomina-se expressão oral “a capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática (Sim-Sim. 1997: 28)

Os actos de fala a considerar para a compreensão da L2 devem ser essencialmente quatro e M. E. Marques (2003) classifica-os em:

- comunicativos: apresentam diferentes aspectos relativos à construção discursiva (dizer, perguntar, responder, ...);
- constativos: exprimem significações inerentes ao uso cognitivo do dito (contar, explicar, relatar...);
- representativos: explicitam, através do que é dito, intenções, atitudes, experiências vividas;
- reguladores: revelam o sentido normativo das relações interpessoais criadas, ou sejam as normas do agir comunicacional.

Os actos de fala propostos na escola devem fundamentalmente oferecer problemas verbais para o aluno resolver oralmente, gerando a discussão. Em qualquer acto de fala é necessário que a proporção de vocabulário em língua portuguesa e em crioulo permita que a criança progrida. O vocabulário utilizado deve basear-se na realidade existente e na experiência de cada criança.

Enfim, na fase da familiarização, os conhecimentos que a criança já possui em crioulo devem ser valorizados e reutilizados e partirem deles para a alfabetização, porque a criança sente-se valorizada e a aprendizagem é mais fácil se assentar na afectividade e no prazer. Através do ensino/aprendizagem da língua oral na escola, a criança deve aprender a falar correctamente, a defender os seus pontos de vista, contra-argumentando e tomando uma posição crítica diante do mundo, ao mesmo tempo que se dá a apropriação da materialidade fónica da palavra, com a captação plena de todo o seu potencial evocativo e significativo.

O domínio do oral alarga-se progressivamente se a criança mergulhar num banho linguístico em LP e pelas interações linguísticas com sentido (através de situações autênticas), isto é: quando expõe, quando narra, quando explicita os seus interesses, saberes e necessidades. Tudo deve ser feito em situações autênticas, tendo como base o quotidiano e actividades lúdicas, pois aprende-se melhor o que passa pela compreensão. Assim, podemos assumir que há uma apropriação evolutiva das regras sociais deste processo.

Na **Operacionalização**, a língua surge como instrumento de comunicação de várias ordens. Surgem as competências comunicativa e linguística. É nesta altura que aparece o estudo da gramática, mas de uma forma implícita. A criança faz, experimenta, trabalha os seus próprios erros e usa muitas vezes o que trabalhou para interiorizar e chegar à regra. É

um saber assente no saber fazer, desenvolvendo capacidades. Permite então à criança reflectir, o que vai ser de capital importância para ajustar a língua ensinada/aprendida à língua usada na comunidade, o crioulo. Trabalha-se nesta fase para que cada criança obtenha uma certa fluidez do discurso de modo a facilitar a expressão tanto escrita como oral e adquira o reconhecimento de registos de língua convenientes a cada situação.

Nesta fase, promove-se o desenvolvimento lexical, “sendo o léxico (referencial e gramatical) uma componente em grande parte aberta e multifacetada, onde se conjugam fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica (denotação e conotação e pragmática regras de uso e de adequação às situações)” (Pereira, D. 2003: 79). As actividades, neste domínio, têm a vantagem de poder abranger, de uma forma integrada, várias áreas do conhecimento e análise da língua, com diferentes graus de complexidade, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

Na fase da operacionalização, inscrevem-se práticas de metalinguagem de educação linguística e mais uma vez se valorizam os saberes maternos dos alunos. O principal objectivo desta fase é que o aluno tenha conhecimento do que é necessário explicitar para que a sua mensagem (oral ou escrita) seja eficaz, isto é, para que a interpretação do interlocutor coincida o mais possível com as suas intenções expressivas e comunicativas.

Na fase da **Apreciação**, além de todas as outras competências que a criança já adquiriu e que estão cada vez mais interiorizadas, surge a aprendizagem da língua-cultura. Tem como suporte textos literários que retratam a sociedade local. Há, nesta fase, um estudo mais aprofundado da linguística, é a verdadeira descoberta da língua.

Para que se processe o desenvolvimento linguístico, é necessário que os textos propostos tragam algo de novo, nomeadamente em termos lexicais. Torna-se imprescindível garantir a interpretação, a memorização e o uso de lexemas novos, em contextos que tenham algum significado e interesse pragmático ou poético para os alunos. Nós defendemos que, nesta fase, se realizem leituras integrais de obras de literatura infantil, emergentes, sempre que possível, do contexto cabo-verdiano.

Toda esta metodologia da L2 pressupõe estratégias comunicativas que segundo A. Marques (2003) se colocam a dois níveis:

- ao nível da relação ou seja dos comportamentos, das competências e das destrezas do saber e do saber ser (por exemplo motivação, processos de aprendizagem...);
- ao nível do conteúdo, que são as matérias a facultar para a apropriação da língua (comunicar, informar, corrigir erros¹⁰⁶).

Depreende-se, de tudo o que foi exposto anteriormente, que o êxito do processamento do ensino aprendizagem em L2 depende em grande medida do professor, porque para desenvolverem positivamente a linguagem, as crianças precisam, em primeiro lugar, de a utilizar em situações afectivas favoráveis, de sentirem que o que dizem é valorizado pelos outros e especialmente pelo professor. De outro modo, com medo de cometerem erros e para que não sejam objectos de crítica, ficam caladas, o que tem más consequências para a evolução da sua aprendizagem.

O desempenho dos professores depende da aquisição de referenciais técnico-pedagógicos que facilitem tomadas de decisão fundamentadas e de qualidade. A confiança que estes professores precisam de ter, para manter a sua auto-estima positiva e o desejo de inovação, transmite-se naturalmente aos alunos, o que contribui para formar expectativas positivas e consistentes, que actuam como impulsionadoras do esforço intenso que é necessário para ensinar. O mais importante é que o professor aprenda a dominar a ferramenta linguística, em complemento das outras áreas curriculares.

A coerência pedagógica do sistema educativo requer, segundo G. Fischer e Correia, que os professores “recebam uma formação específica e sólida em questões didácticas, metodológicas e científicas, culturalmente contextualizadas para o ensino de Português L2” (1999: 9).

Na formação, os professores, que na generalidade são falantes de crioulo, devem ser estimulados a assumirem essa valência, pois é inegável que o conhecimento do funcionamento da língua materna do aluno ou do grupo linguístico a que pertence é um apoio importante. Ele permite reconhecer as zonas conflituosas (quer sintácticas, quer lexicais), a fim de encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas, de ordem interlinguística, como interferências ou decalques.

¹⁰⁶ O erro deve ser considerado como uma competência intermédia para o sucesso.

Cremos, tal como Leite (2002), que o bom professor não é aquele que se cinge ao que tem na sua sala de aula, mas sim aquele que se interessa e se preocupa em conhecer e compreender as perspectivas dos alunos, o meio familiar e social que os envolve e que trabalha para ajudar o aluno a construir um futuro sorridente. Sem conhecer os seus alunos e sem respeitar o que têm e o que são, não pode desenvolver acções educativas adequadas às suas características culturais e sociais e aos seus estilos cognitivos.

Em suma, o sucesso escolar e a consequente velocidade na progressão da aprendizagem das crianças estão directamente relacionados com o seu grau de empenhamento, no processo de aquisição da LP e dependem, segundo D. Pereira (2003), de vários factores:

- A necessidade ou o desejo de comunicar.
- A frequência e diversidade de situações que proporcionam o uso da língua.
- A motivação para aprender a nova língua.
- A existência ou não de um feedback positivo.
- A maior ou menor sensibilidade ao erro¹⁰⁷.

3.3.2 - Estratégias exemplificativas para o ensino da L2¹⁰⁸

Contos tradicionais: Pelo interesse, prazer e alegria que desperta na infância, pela maleabilidade e oportunidade que possibilita ao ensino, o conto é reconhecido por favorecer o desenvolvimento da imaginação, da observação e da memória. É o fulcro da sistematização psicológica de conhecimentos e da motivação da aprendizagem. Através do conto, podemos estimular a criatividade narrativa e poética de todos os envolvidos, transmitindo simultaneamente, de forma prática e lúdica, regras e rituais específicos, inerentes a todas as línguas.

De facto, a criança ouvindo histórias, adquire conhecimentos, apropria-se de vocábulos e expressões; e repetindo-os, vai fixando frases simples e palavras-tipo, recorda e

¹⁰⁷ A sensibilidade ao erro pode ser positiva, desencadeando uma reformulação das hipóteses do falante; pelo contrário, quando o falante não se apercebe de que está a errar pode parar numa dada etapa de aquisição e ficar longe da “meta”, que é a língua-alvo.

¹⁰⁸ Algumas destas estratégias, pela sua importância serão abordadas mais detalhadamente neste trabalho.

sistematiza ideias, desenvolve o aparelho fonador e corrige defeitos de pronúncia. Compreendendo, vivendo e ouvindo os contos, enriquece o espírito, moral e culturalmente. Não podemos esquecer que a Língua aprende-se ouvindo, falando, escrevendo.

O carácter alegórico e muitas vezes explicativo de fenómenos do mundo físico e social subjacente ao conto, permite o seu tratamento diversificado em muitas disciplinas. Dentro da interdisciplinaridade natural da tradição oral, o conto pode ser abordado de várias formas, em quase todas as áreas do ensino, convidando para um trabalho em conjunto. Neste âmbito, podem ser desenvolvidas várias actividades que incentivam o espírito de investigação de todos os envolvidos, garantindo uma apropriação activa dos saberes e de um espírito crítico (Litwinoff. 1997).

Evidentemente que os contos a explorar devem ser criteriosamente seleccionados, pois, em contexto da metodologia da L2, interessa que os contos radiquem em saberes que a criança domine ou que a entusiasmem e ao mesmo tempo lhe façam crescer os seus conhecimentos.

O jogo desempenha um papel importante, desde a primeira infância, e constitui a forma dominante de actividade, através das condutas sensório-motoras reproduzidas por prazer funcional. Algumas características do jogo potenciam a sua utilização no processo de ensino/aprendizagem. Desde logo, a existência de regras apresenta a possibilidade de recriar, no jogo, conhecimentos que se pretende que sejam utilizados em determinado momento da aprendizagem.

Barbeiro refere mesmo que “o jogo aliado ao contexto pedagógico, permite ao aluno ter acesso a outros papéis, não ficando reduzido aos que lhe cabem na interacção com os colegas e com o professor. Deste facto, podem surgir não só novas descobertas e relacionamentos, como também novos graus de empenhamento. Com efeito, a autonomia do jogo permite instaurar, dentro dos seus limites, uma finalidade distinta da obrigação e do carácter utilitário, mas frequentemente distante, que caracterizam a actividade pedagógica” (1998: 16)

A pluralidade de relações em que pode assentar o jogo, bem como a pluralidade de orientações que ao jogo pode ser atribuída, tornam crucial o papel do professor para a sua inserção no ensino/aprendizagem. O jogo faculta inúmeras interacções verbais que utilizadas em L2, por necessidade de uso, possibilitam actos de fala autênticos, isto é, com sentido.

Educação pela arte: Afirma Beltrán (1997) que a arte pode, quando verdadeiramente transmitida, levar aqueles que a recebem a perspectivar-se no mundo de uma outra forma, mais sensível, mais inteligente, mais humana. Assim sendo, a educação através da arte tem como base o gosto e o prazer, desenvolve a inteligência, as emoções, os sentidos, o físico e o espírito.

Os alunos exprimem-se livremente, potencializando os seus saberes, encorajando-os a reflectirem e a aprenderem. Ao exprimirem-se, estão a manejar a língua apoiados por áreas que mais facilmente potenciam a compreensão dos interlocutores. Desta forma, a educação pela arte desenvolve, entre outras coisas, as relações, alarga os horizontes da comunicação verbal, da observação, do sentir e do pensar, proporcionando uma verdadeira educação, já que a aprendizagem e o desenvolvimento se fazem de forma total e global.

Através da arte, promove-se também a interligação das áreas curriculares. As Expressões e Educações Dramática, Musical e Plástica são áreas privilegiadas para este efeito (porque são resultantes da personalidade, pensamento e carácter de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos) e estas áreas só ganham sentido, na sua dimensão social, ao serem disponibilizadas ou comunicadas a outros indivíduos ou grupos de indivíduos (Cardoso. 1998).

Considerações para uma prática efectiva em L2

Ainda que de uma forma sumária e na eventualidade de apresentarmos algumas premissas idealistas e circunscritas a círculos académicos, listamos um conjunto de orientações para que se processe um ensino de qualidade em L2, isto é, que contribua para uma relação efectiva entre cultura identidade e linguagem. Para tal torna-se necessário:

- Centrar o ensino/aprendizagem no aluno, o que afinal já foi preconizado pelo QECR: “O Conselho da Europa encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (2001: 11).
- Reavaliar os programas (estes devem conter os níveis mínimos de proficiência), os manuais, os materiais didácticos.
- Prever, de forma planificada, as condições necessárias à gestão eficaz de um currículo em L2.

- Dirigir os currículos flexíveis, para o desenvolvimento das capacidades reflexivas, com conteúdos referenciais úteis na sociedade em que a escola se insere.
- Potenciar o aprofundamento de saberes, do saber fazer e das competências relacionais de todos os alunos, a partir dos seus referenciais culturais de Cabo Verde.
- Fomentar práticas pedagógicas que incentivem os alunos à aprendizagem cooperativa.
- Articular os saberes plurais, tanto os cognitivos, como os psicomotores e até os afectivos.

3.4. Funcionamento da língua

3.4.1 – *Ensino da ortografia*

A palavra *ortografia* deriva do latim “orthographia”, que por sua vez deriva do grego. É composta por dois elementos: - ortho(s), que quer dizer correcto, e graphia, que significa escrita. Num bom dicionário, podemos encontrar os seguintes significados para a palavra: “forma correcta de escrever as palavras”; “parte da gramática que ensina a bem escrever”. Neste caso concreto, iremos dar maior destaque à primeira definição.

Gomes e Cavacas definem ortografia como “uma convenção, isto é o conjunto de princípios definidos (até legalmente definidos) para que, por escrito, cada um entenda quais as palavras que o seu correspondente (ou o seu jornal, ou o seu autor) lhe dirigiu – e vice-versa” (2005: 22). Horta e Alves-Martins acrescentam que a ortografia obedece a “um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional, ditado pelo costume e etimologia das palavras, pelo uso e evolução histórica” (2004: 213).

Assim sendo, “o português que hoje utilizamos é portador de uma longa história e traz dentro de si, quer quando se fala, quer quando se escreve, a marca da sua evolução feita de acomodações e assimilações, orientadas pela espontaneidade e arbitrariedade, mas também, por intervenções eruditas, realizadas por conhecedores da língua, com o objectivo de preservar as marcas da sua origem, ou por políticos desejosos de adaptá-la às novas realidades” (Sousa, O. 1999: 36).

A função da ortografia consiste em reconhecer os fonemas ao nível da oralidade e transpô-los para os grafemas correspondentes. Esta correspondência nem sempre é possível, o que dificulta a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa (Rebelo e outros. 2000). Por isso, não podemos conceber a escrita como uma transcrição exacta da linguagem oral, na medida em que se torna insuficiente para concretizar a riqueza fonética ou mesmo a variedade da fala quotidiana.

Contudo, a escrita respeita um código específico que por vezes coincide com o que serve a linguagem oral. Por outro lado, existem inúmeros domínios em que os códigos se afastam de tal modo que nos podem levar a pensar que estamos diante de linguagens completamente diferentes. Podemos referir o caso da pontuação, um dos domínios muito exigentes do código da escrita, totalmente diferente na linguagem oral.

Contrariamente à aprendizagem da linguagem oral que é feita naturalmente na interacção com o meio, utilizando instrumentos naturais, a ortografia exige ao utente uma aprendizagem especializada, pelo que importa compreender processos inerentes a essa aprendizagem, no sentido de adequar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento ortográfico, uma vez que a ortografia é considerada como um índice de eficiência e categoria sociais e por isso, a comunidade e os professores a exigem aos seus membros e aos seus alunos (Gomes e Cavacas. 2005).

Segundo O. Sousa (1999), a ortografia foi considerada, durante muito tempo, uma área directamente associada à leitura. Pensava-se que a criança, ao aprender a ler, aprendia também a escrever. Mas, após a segunda metade do século XX, a ortografia começou a autonomizar-se e só então se descobriu a complexidade dos processos que a tornam possível.

Dificuldades ortográficas

Segundo F. Azevedo (2000), a linguagem escrita torna-se uma situação nova e estranha para a criança, em primeiro lugar, porque é dirigida a uma pessoa ausente, imaginária ou mesmo a ninguém em particular; e em segundo lugar, porque, embora a linguagem escrita se forme a partir da linguagem oral, põe em funcionamento os mecanismos fundamentais da expressão linguística, mas de forma muito mais elaborada, evidenciando um carácter próprio e distinto da linguagem oral.

Sendo que a linguagem escrita codifica a linguagem oral, através de sistemas de escrita, importa compreender como essa codificação é realizada no sistema do português, isto é, de que forma o sistema de escrita influencia a sua aprendizagem, vejamos, então:

A escrita alfabética – A forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral não é a mesma em todo o mundo. Na língua portuguesa, a codificação é alfabética, o que segundo Horta e Alves-Martins, (2004) torna a aprendizagem mais difícil, no que respeita às necessidades de abstracção e de reflexão sobre a linguagem oral e a linguagem escrita. No entanto, o sistema alfabético exige menos capacidade de memorização de caracteres do que a codificação silábica, como é o caso do *Kana* japonês e ainda do chinês que usam a codificação logográfica.

O princípio das escritas alfabéticas consiste no desmembramento da sílaba nos seus constituintes, de modo a serem transcritos graficamente. Este princípio apresenta algumas dificuldades, na medida em que, nem sempre é possível estabelecer uma relação biunívoca entre fonema e grafema. Ora este facto, suscita dúvidas e dificuldades em aspectos específicos da ortografia.

A Relação fonema/grafema: os casos complexos – Segundo Castro, S. e Gomes (2000), sabemos que este é um dos domínios menos estudado, no campo da ortografia, contudo é primordial para uma boa competência ortográfica, a qual é permeada por um conjunto de regras acerca da relação entre os fonemas e os grafemas que os representam. A escrita do português é, no parecer de Horta e Martins (2004), um sistema semi-opaco em que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras. Importa salientar, os cinco tipos de casos existentes entre as relações fonema/grafema:

- Um único fonema é representado por um único grafema (por exemplo: *ter, dia, bar*), este caso suscita poucas ou nenhuma dúvidas.
- Diferentes grafemas representam um único fonema (por exemplo, <g> e <j> em (*gelo, jeitosa*)).
- Um único fonema é apresentado por um dígrafo (por exemplo, os dígrafos <ch>, <lh> e <nh>) e cada um deles representa apenas um fonema (*charco, galho, fofinho*).
- O mesmo grafema representa mais do que um fonema (por exemplo, a letra <x>: (*exame, experiência, auxilio, fixar, xarope*)).
- Um grafema a que não corresponde qualquer fonema (por exemplo, o <h>: (*humano, higiene*)).
- As palavras homófonas em que a ortografia permite distinguir o que pode ser confundido oralmente (por exemplo: *cozer/coser, conselho/concelho*).

Estas variações implicam que as crianças aprendam as regras que ligam a linguagem escrita à linguagem oral, requerendo a aprendizagem uma elevada capacidade de reflexão, ou seja, implica o desenvolvimento da consciência fonológica, a qual é de extrema importância para a aprendizagem da correspondência fonema/grafema.

O factor etimológico - Na opinião de Morais (2001), existem, para alguns casos, princípios orientadores que nos auxiliam, para uma produção ortográfica correcta, porém noutros casos, precisamos de memorizar as palavras que "fogem" às normas. Exemplificando: no caso concreto das palavras <cidade> e <sítio>, não existe uma regra subjacente que nos oriente na distinção da palavra <cidade> que se escreve, com <c> e que <sítio> se escreve com o <s>, tal como sucede com <erva> e <herbário>. Nestes casos, apenas o factor etimológico nos pode elucidar. Por outro lado, no caso das palavras <carro> e <honra>, existem normas que nos ajudam a saber que em <carro> se escreve <rr> e em <honra> se escreve apenas um <r>, embora o som seja o mesmo.

Desta forma, estamos perante dois tipos de dificuldades ortográficas: as que derivam da etimologia e as que obedecem a normas. Naturalmente, podemos antecipar a forma correcta de escrever as palavras que obedecem a normas ortográficas sem nunca as termos visionado. Como, <carro>, escrevem-se <barro>, <amarro>, <varro>, etc. E como <honra>, escrevem-se <tenro>, <genro>.

Os acentos gráficos – Segundo E. Estrela e outros (2004), a utilização dos três acentos gráficos suscitam inúmeros problemas ortográficos. Os alunos têm tendência para acentuar graficamente as vogais abertas, quando só nalguns casos isso acontece. As palavras homógrafas de acento gráfico distintivo causam também muitos erros. Finalmente, a omissão dos acentos gráficos é, talvez, o erro mais frequente ligado à acentuação gráfica.

O emprego do hífen - O hífen é o sinal auxiliar de escrita que mais dificuldade causa nos alunos, não só porque se utiliza em muitas situações, como também porque as regras do seu emprego são numerosas e difíceis de assimilar.

O grafema <h> - Segundo A. Marques (2003), este grafema <h> / <H> é a única letra a que não corresponde, por si só, um som. É utilizado nas seguintes situações:

- i) Como segunda letra nos dígrafos <ch>, <lh> e <nh> (*cacho, matilha, amanhã*).

- ii) No princípio e no fim de algumas interjeições (*hem!*, *hã?*, *ah!*, *oh!*).
- iii) No princípio de algumas palavras, seguindo a sua etimologia (*haver*, *humano*, *horizonte*, etc.)¹⁰⁹.

O <ç> – Segundo E. Estrela e outros. (2004), no alfabeto existem algumas letras que permitem combinações gráficas especiais, é o caso do <ç> (cê cedilhado), que é utilizado para substituir o <c> antes das vogais <a>, <o>, e <u>, quando representa o fonema [s]: (*taça*, *poço*, *açúcar*).

As consoantes dobradas <rr> e <ss> – Podemos referir dois casos de consoantes dobradas <rr> e <ss>, em posição intervocálica, que representam, respectivamente, o fonema [r] e o [s]: (*corrosão*, *samarra*, *acesso*, *confissão*).

As consoantes <c> e <p> não articuladas – Nas várias sequências consonânticas que existem, há certas consoantes que fazem parte da palavra, mas não são pronunciadas, causando dúvidas quando são escritas: (*acto*, *baptizado*).

A. Marques (2003) explica que as consoantes etimológicas no fim da sílaba e depois de <a>, <e> ou <o> são designadas de consoantes mudas, servindo para assinalar a abertura das vogais anteriores. Deste modo, apresentamos as sequências que mais dúvidas criam: <cc>, <cç>, <ct>, <pc>, <pç>, <pt>. É frequente que a primeira consoante da sequência não se pronuncie: (*abstracto*, *acção*, *accionista*, *acepção*, *optimismo*, *decepcionar*). Já o <c> inicial dos grupos <cc>, <cç>, <ct> e o <p> dos grupos <pc>, <pç>, <pt>, são pronunciados nalguns casos: *friccionar*, *dicção*, *fictício*, *egípcio*, *erupção*).

Os grupos <gu> e <qu> – O fonema [g], quando acompanhado pelas vogais <e> e <i>, é representado pelo grupo <gu>: *guerrilha*, *guitarra* (o mesmo não acontece quando acompanhado das restantes vogais, tendo neste caso uma relação biunívoca um som/uma letra: *gato*, *gula*). O fonema [k], antes das vogais <e> ou <i>, é representado pelo conjunto <qu>: *aquela*, *quintal* (retirando estes casos, esta letra é normalmente seguida de <u> pronunciado: *quando*, *sequela*) (Gomes e Cavacas, 2005).

¹⁰⁹ Importa descrever casos que devido à sua complexidade originam alguns erros:

1º Nas palavras derivadas com hífen, o <h> inicial da palavra primitiva mantém-se: (*super-homem*, *pré-história*, *anti-higiénico*, etc).

2º - No caso das palavras derivadas sem hífen, em posição interior, o <h> inicial da palavra primitiva é eliminado: (*desumano*, *coabitar*, *reabitar*, etc).

3º - Nas formas do Futuro e do Condicional em que existem pronomes intercalares o último elemento da forma verbal não leva <h>: (*amar-te-ei*, *levar-lhes-íamos*, *ensiná-lo-ão*, etc).

A representação gráfica dos sons nasais - A representação gráfica dos sons nasais é quase sempre assinalada pelas letras <m> e <n>, que se seguem às vogais.

Utilizamos a letra <m>, antes de , <p> ou <m>: (*ambas, simpático, comumente*, etc). A letra <n>, é utilizada com as restantes consoantes: (*tanto, quanto, onda, ando, banco enfeitar*, etc). No final de uma palavra, o <m> assinala graficamente a nasalidade das vogais nasais [ĩ] [õ] e [ũ]: (*festim, bom, atum, ...*).

As letras <m> e <n> assinalam ainda graficamente a nasalidade de dois ditongos. O ditongo [ãj] representa-se por no final da sílaba e da palavra (*bem, cantem, contém, levassem, estudarem*) e por <en> quando a letra seguinte é <s> (*tens, nuvens, garagens*). No caso do ditongo [ãw], é representado graficamente por <am> nas terminações átonas de algumas formas verbais (*cantam, cantavam, cantaram, cantariam*).

O emprego da maiúscula inicial - Segundo E. Estrela e outros (2004), embora existam regras para a utilização das maiúsculas, estas podem ser, simplesmente, utilizadas para realçar uma palavra ou expressão. Podemos também escrever uma palavra, utilizando sempre letra maiúscula, quando temos uma intenção enfática, recurso semelhante ao sublinhado ou ao itálico. A grande dificuldade, para as crianças, é que nem sempre sabem distinguir o nome comum do nome próprio.

A grafia de estrangeirismos - Existem várias palavras importadas de outras línguas, que as crianças têm dificuldade em escrever correctamente, como são os casos de palavras oriundas da língua francesa (galicismos), como por exemplo: *avalanche, boné, cachecol*, ou da língua inglesa (anglicismos) como, por exemplo: *airbag, champô, ...*). Subsiste a mesma dificuldade no caso dos antropónimos estrangeiros, que por vezes é conveniente respeitar, como por exemplo, *Pablo Picasso, Charles Darwin*.

Existe uma tendência para o “aportuguesamento” dos nomes dos países, províncias, cidades, no entanto, existem excepções, palavras em que não pode acontecer o aportuguesamento, na medida em que mudaria, foneticamente, o valor de palavras importantes. Nestes casos, o dinamismo da língua sobrepõe-se ao rigor normativo. Desta forma, dizemos e escrevemos, (*Argélia*) e não (*Algéria*), mas dizemos e escrevemos (*Kuweit*) e não (*Cuaite*).

A *Translineação*¹¹⁰ – A manipulação das sílabas é quase intuitiva para a criança, no entanto, a translineação por vezes colide com esta intuição, pois a divisão silábica nem sempre coincide com a translineação. Então, deve explicar-se à criança de modo a não a deixar confusa. Para evitar problemas, Sousa e A. Cardoso (2005) propõem trabalhar a divisão silábica na oralidade e a translineação na escrita.

Relativamente ao processamento ortográfico vários autores referem que tanto a leitura como a escrita pressupõem um modelo de reconhecimento ortográfico de dupla estratégia, uma a estratégia fonológica e outra a via lexical. Assim, as crianças, para a escrita de palavras familiares, utilizam a memória e para a escrita de palavras não familiares inventam, isto é, criam uma escrita plausível ou utilizam analogias.

Para Gomes e Cavacas, (2005) a ortografia, ou seja, a forma correcta, deriva do equilíbrio entre o uso e a etimologia, ainda que com predomínio desta. Mas o encontro das formas correctas é automático, assente na força de certos factores de suporte: culturais (posse passiva do vocabulário), fonéticos (pronúncia), intelectuais (funções lógicas normais, factor de habilidade léxica), perceptuais (audição e visão satisfatórias), motores (capacidade normal de escrita) e pedagógicos (processo de aprendizagem adequado)”.

Causas e tipos de erros ortográficos

A análise do erro e a sua correcção constitui uma grande oportunidade para a criança entender o conceito envolvido na resolução do problema em questão, portanto, o erro ortográfico deixa de ser uma punição e passa a ser uma situação que leva o aluno a entender melhor as suas acções.

¹¹⁰ Algumas convenções da translineação:

- No meio da palavra, a consoante quando não seguida de vogal permanece junto à sílaba anterior: (*jac-to, noctur-no*).
- Os elementos dos grupos consonânticos iniciais de sílaba nunca se podem separar, por exemplo: <vr>, <vl>, <tr>, <ti>, <pr>, <pl>, <gr>, <gl>, <fr>, <fl>, <dr>, <dl>, <cr>, <cl>,
, <bl>, tal como as duas letras que constituem os dígrafos <ch>, <lh> e <nh>: (*acon-che-gar, afi-lha-do, pa-drí-nho*).
- Separam-se sempre as consoantes iguais: (*ses-são, ter-ra, ac-cíonar*).
- As vogais presentes nos hiatos também são separadas: (*re-al, ra-í-nha, flú-or*).
- As vogais dos ditongos decrescentes e as que surgem depois de <qu> e <gu> não são separadas: (*ban-dei-ra, a-cau-te-lar, qua-li-da-de, í-gual-da-de*).
- Qualquer palavra composta com hífen quando se procede à translineação e o hífen fica em final de linha, deve-se colocar outro hífen na linha seguinte: (*Primeiro-Ministro*), (Estrela, E. e outros. 2004; Gomes e Cavacas. 2005).

São diversas as razões que levam o aluno a errar. Antunes (1998) referem como muito importantes a identificação dos falsos erros, pelo professor, já que estes são devidos a diversas eventualidades como a distração e a perturbação afectiva. O verdadeiro erro deve ser visto como uma dificuldade manifestada ao longo da aprendizagem e indicador do posicionamento do aluno em relação à mesma. Com base em F. Azevedo (2000), apresentamos uma possível catalogação das causas dos erros ortográficos:

- Falta de estratégias de releitura durante o processo de composição.
- Experimentação de novas construções ainda não dominadas.
- Questões psicológicas: memória, atenção, percepção, lateralidade...
- Problemas derivados de métodos de leitura seguidos.
- Causas relacionadas com o meio social do aluno: vocabulário, hábitos de leitura ...
- Causas derivadas da dificuldade da própria língua.
- Causas derivadas de interferências.

O conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática pedagógica. O professor, ao conhecer os erros mais frequentes dos seus alunos, pode adaptar as estratégias de modo a que o erro seja superado. A quantidade e o tipo de erros também fornecem ao professor indicações que permitem avaliar o progresso dos alunos. Então é necessário utilizar um modelo classificativo dos erros que oriente a sua intervenção pedagógica. O. Sousa apresenta uma tipologia (ver quadro 26), justificando que ela tem três grandes classes de erros ortográficos e cada uma delas com outros tantos tipos mais específicos (1999).

Quadro 26 - Tipologia do erro ortográfico (Sousa, O. 1999)

| | Tipologia |
|---|---|
| Classe I Palavras fonética e graficamente incorrectas | adição omissão substituição troca de posição ou inversão |
| Classe II Palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas | maiúscula/minúscula grafias homófonas omissão/adição de sons mudos divisão/aglutinação |
| Outras | irreconhecível omitida substituída |

Estratégias de tratamento do erro ortográfico

A análise dos erros ortográficos tem como objectivo delinear estratégias de tratamento e a compreensão das causas psicológicas do erro. Uma pedagogia deste tipo deve privilegiar o conjunto das relações comunicacionais do aluno, levá-lo a descobrir e a reflectir sobre o funcionamento da língua e auxiliá-lo a adequar o seu sistema individual ao institucional (Antunes. 1998).

O professor deve encarar o erro como um processo em construção. A tarefa a ser assumida, neste contexto, é a de um professor investigador que, nesta perspectiva, deve orientar o aluno, tendo em conta a interpretação e significado do erro e ainda formular hipóteses explicativas do seu raciocínio.

O tratamento e despistagem do erro exigem do professor uma atitude reflexiva contínua e oportuna, que tem de contemplar quatro parâmetros: selecção do erro; identificação e caracterização desse erro; contexto pedagógico; e a estratégia a adoptar. Para nós, há que acrescentar mais três parâmetros: a correcção, a sistematização e o reemprego. Estes são considerados os aspectos básicos para avaliar a situação de erro e optar (ou não) pela sua correcção. Só depois de ponderar a importância do erro é que o professor opta pela actuação pedagógica (Antunes. 1998).

Uma das actividades que pode ser utilizada na correcção dos erros ortográficos, é a releitura com focalização: durante a releitura de um texto já conhecido, fazem-se interrupções para debater questões sobre a grafia de determinadas palavras (Mauer. 2000). Na opinião de Moraes (2001), o aluno pode aprender a colocar, autonomamente, boas questões se o professor lhas colocar de forma continuada. Estas podem abranger «O que fizeste?», «Porque tomaste esta opção?», «Porque pensaste assim?», «Donde te surgiu esta ideia?», «Em que outras situações é que este processo se poderia aplicar?» A colocação frequente destas questões, aos alunos, contribui para que eles aprendam a reflectir autonomamente no decorrer das suas tarefas.

Por conseguinte, a orientação, por parte do professor, deve atender a certos aspectos, nomeadamente, não identificar o erro ortográfico, nem corrigi-lo, mas questionar ou apresentar pistas de orientação da acção a desenvolver, pelo aluno, que o leve à identificação e correcção do próprio erro.

Os erros mais frequentes devem ser os primeiros a serem abordados, uma vez que se notam progressos imediatos na expressão escrita. Os processos de correcção utilizados pelo professor têm de ser adaptados aos alunos, ou à turma. Por exemplo, se há um tipo de erros que é dominante na turma, pode optar-se por um tratamento colectivo. Já noutros casos, é necessário um tratamento diferenciado. Este pode ser realizado através de trabalhos de grupo diversificados, mas pode ainda optar-se por ser o aluno que, com a ajuda de prontuários e dicionários, em trabalhos de grupo, parte à descoberta da forma correcta. Deste modo, empenha-se na aquisição do seu próprio saber.

F. Azevedo (2000) propõe outras técnicas (ver quadro 27) que podem ser utilizadas nos processos de correcção e gestão do erro ortográfico, nomeadamente para os alunos detectarem os seus próprios erros e para a sua consequente correcção:

Quadro 27 - Técnicas de gestão e correcção do erro ortográfico

| | |
|---|---|
| <p>Para a correcção de erros</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ utilização de código de correcção, para que os alunos corrijam, sempre que possível, os seus próprios erros; ■ utilização de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar o texto; ■ utilização de palavras em que o aluno erre com frequência para a elaboração de frases, puzzles, ...; ■ recurso a jogos; ■ construção de novos textos a partir de lapsos ou erros ortográficos, o que diverte os alunos, os desculpabiliza face aos erros e intensifica as relações entre leitura e reescrita. |
|---|---|

Os professores precisam de desenvolver e adequar ferramentas que permitam a diferenciação pedagógica, para que os alunos possam trabalhar segundo os seus ritmos e necessidades de aprendizagem e também sistematizar os conhecimentos que vão organizando sobre a linguagem escrita. Nesta perspectiva, passamos em revista alguns recursos utilizados pelos professores para o tratamento do erro ortográfico, muitos deles já apresentados mais detalhadamente neste trabalho:

- Computador.
- Listas de palavras.
- Ficha aberta de ortografia.
- Ficheiro de ortografia.

- Cartazes de ortografia.
- Jogos de ortografia.
- Prontuário ortográfico.
- Dicionário ilustrado.

Em suma, “ortografar pressupõe a tomada de consciência da grafia e resulta de um percurso metalinguístico, conducente ao automatismo da escrita, por vezes fruto de anos de trabalho, [o qual] é o índice decisivo do domínio da ortografia e um bom apoio do domínio da leitura” (Gomes e Cavacas. 2005: 30). Este percurso pressupõe erros que não são mais do que competências intermédias para o sucesso.

3.4.2. - Ensino da gramática

Enquadramento histórico

Segundo Mateus, M. H. e Villalva (2006), as primeiras descrições linguísticas conhecidas foram produzidas em obras de gramáticos hindus, em que o mais conhecido deles foi Panini que viveu no século V ou IV a.C. Na Índia antiga, o sânscrito¹¹¹ era considerado como uma língua mágica e sagrada. Por essa razão, não podia sofrer a menor alteração de pronúncia e foi esta preocupação que conduziu à preservação da pureza da língua que persiste ao longo dos séculos e ainda é actual nas gramáticas normativas.

Na concepção de O. Pinto (2004), a gramática grega teve o seu auge no período helenístico. Conscientes da distância entre o grego da sua época e o dos grandes textos literário homéricos, os Alexandrinos encararam as mudanças verificadas na língua grega como um caso de decadência e procuraram fixar o seu uso na forma literária. A gramática converteu-se assim num instrumento do comentário filológico. O objectivo da gramática era agora implantar um modelo, através da formulação de regras, que permitissem falar e escrever com correcção.

¹¹¹ Sânscrito significa perfeito.

Dionísio de Trácia elabora uma gramática considerada como a primeira de tradição ocidental, que a cultura romana aceitou e aplicou ao latim. O peso da tradição grega, que tudo fundamentava, aliado à tentativa de manter o latim clássico face à fala das populações, contribuiu para que “o principal objectivo da gramática latina tenha sido também o estudo do certo ou errado e a ciência gramatical fonte de sabedoria e lucidez pois o aluno após conhecer as principais regras do latim passa a interpretar poetas e historiadores. O conhecimento gramatical apresenta-se então, como a primeira via de acesso à cultura” (Pinto, O. 2004: 53).

Vários são os significados que diversos autores fazem sobre gramática: Para E. Fonseca “o termo gramática é de origem grega e significava a arte de desenhar as letras ou a arte de escrever, designava aquilo a que hoje se chama iniciação à leitura e à escrita, embora o seu sentido fosse mais amplo porque incluía, também, a exploração de textos” (2003a: 105). Já Assunção entende que a gramática é “uma ciência que tem um conhecimento certo, objectivo, sistematizado e ordenado metodicamente” (1998: 37).

O. Sousa e Cardoso (2005) encaram o conceito de gramática sob duas perspectivas distintas: gramática é o que permite falar uma língua ou falar sobre uma língua. Esta dicotomia remete-nos para um contraste fundamental nos estudos linguísticos: a distinção entre gramática implícita e gramática explícita.

A gramática implícita é adquirida de forma natural, mais ou menos inconsciente sendo apenas necessário, para que tal aconteça, que a criança seja exposta a uma língua. A gramática explícita, por sua vez, corresponde a um conhecimento consciente, deliberado, reflectido da língua, que exige recorte do objecto e ponderação sobre o objecto recortado. A gramática explícita encontra-se, por isso, em grande medida associada à escolarização.

Em Cabo Verde, tanto a gramática implícita como a gramática explícita estão mais ao menos associadas à escolarização, consoante a proficiência linguística de cada criança. Para a maioria dos alunos cabo-verdianos, o conhecimento gramatical é encarado como exterior ao sujeito e só pontualmente passa a corresponder à consciencialização dos conhecimentos que o sujeito já adquiriu.

Ensino aprendizagem da gramática

Um dos aspectos pedagogicamente válidos que devem ser detectados é o facto de o conhecimento da gramática estar interrelacionado permanentemente com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e escrita. Na perspectiva de E. Fonseca (2003a) a gramática desenvolve as competências orais e escritas das crianças, como já foi mencionado anteriormente e segundo este autor, na Língua Portuguesa, existem quatro competências básicas a desenvolver, são elas: o escutar, o falar, o ler e o escrever, conforme a figura seguinte.

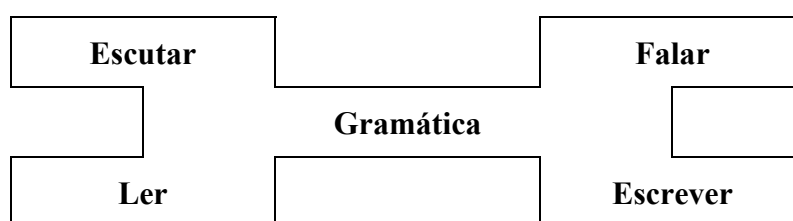


Figura 29 - O lugar da gramática entre as competências básicas a desenvolver em aulas de LP (Fonseca, E. 2003a: 103)

Duas dessas competências relacionam-se com a oralidade (escutar e falar) e duas com a escrita (ler e escrever); duas têm que ver com a recepção (escutar e ler) e duas com a produção (falar e escrever).

O funcionamento da língua é uma competência básica, isto porque, inconscientemente todos nós utilizamos a gramática, de contrário não conseguiríamos falar. Deste modo, a gramática está sempre implicitamente aplicada nas quatro competências. A gramática não é apenas da escrita, como muitos professores pensam, é também gramática do escutar, do ler, do falar e do escrever.

No EB, mais propriamente no primeiro nível de escolaridade, os programas e os professores devem procurar capacitar os alunos para as seguintes competências:

- Ouvir, compreender e falar.
- Ler, compreender e escrever.

Quer a nível da fala, quer a nível da escrita é pela gramática que reconhecemos e produzimos correctamente todos os enunciados discursivos, como sequência organizada. Também temos o domínio da combinação dos aspectos de coerência e coesão textuais e o estabelecimento de relações conceptuais, léxicas e estruturais. Isto significa que a competência comunicativa é parte integrante da competência gramatical. Deste modo, a gramática contribui assim, não só para o ensino/aprendizagem da língua, mas também para

formar cidadãos comunicativamente competentes, isto é, proporciona a todos conhecimentos e habilidades necessárias para utilizar a língua de forma apropriada.

A reflexão gramatical deve ocorrer, oportunamente, no âmbito de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos, manifestados quer pelos alunos em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de textos, quer antecipados pelo professor. Deste modo e segundo M. Mateus (2002), é importante proporcionar uma sistematização dos elementos linguísticos já adquiridos e desenvolver capacidade de elaboração mental, pois ela influencia o desenvolvimento psico-social do aluno. Vejamos então:

- A componente computacional¹¹² da língua é constituída por regras e operações, cuja captação obriga a um esforço de **memória e de atenção** sobre os dados linguísticos.
- A identificação de certos elementos ocorrentes nos dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das **capacidades de sistematização e generalização**.
- A formulação de regras treina o **raciocínio teórico** e a capacidade de **abstracção**.
- A consciente utilização dos recursos criativos da língua, como a manipulação das regras de formação de palavras e frases ou de enunciados, desenvolve a **criatividade**.
- O conhecimento do funcionamento da língua pode ser utilizado em contexto educativo, para **reconhecer e identificar a informação** contida em qualquer tipo de texto e ainda para desenvolver a **capacidade de argumentação e de contra-argumentação** na produção oral e escrita.

Dentro deste paradigma, a gramática acontece na aula como uma reflexão sobre o que fazemos, quando falamos ou quando escrevemos, com caminhos metodológicos que podem passar, como já referimos, pela resolução de problemas, pela formulação de hipóteses e que podem seguir tanto os percursos indutivos como dedutivos¹¹³.

¹¹² “A componente computacional da língua é constituída por regras e operações sobre os dados linguísticos” (M. Mateus, 2002: 18).

¹¹³ Segundo E. Fonseca (2003a) existem dois métodos de ensino da gramática:

O método dedutivo: o professor diz a regra e o aluno deduz os exemplos que se aplicam.

Ou seja, parte-se do geral (a regra aplicável a todos ou à maioria dos casos) para o particular (alguns exemplos a que a regra se aplica). Por exemplo, se o professor diz que o plural dos nomes forma-se acrescentando um -s (quando a palavra termina em vogal, ou -es quando a palavra termina em consoante), o aluno deve deduzir exemplos.

O método indutivo: o professor dá por exemplo uma lista de palavras, pode ser um texto, que ilustra a situação em causa e o aluno infere a regra que explica o fenómeno. Por exemplo, perante um conjunto de palavras ordenadas, numa tabela, em singular e os seus correspondentes plurais, o professor pede ao aluno que formule a regra de formação do plural regular em português, pela observação daqueles exemplos.

Em nosso parecer, a aprendizagem da língua materna e mais propriamente a gramática deve fazer-se por processos de descoberta, pois deste modo, o aluno ao invés de se limitar a registrar regras deve aprender a construir a gramática. É através do diálogo entre as crianças e destas com o professor que se criam situações de interacção primordiais para a consciencialização gramatical.

Damos principal relevo ao trabalho efectuado a partir dos textos que as crianças escrevem e o inerente aperfeiçoamento, que se consegue através das interacções que se estabelecem na turma. Desta forma, as crianças consciencializam-se da variedade dos discursos e das marcas que os caracterizam, das formas discursivas gramaticalmente mais adequadas a cada um e ainda das funções do vocabulário que melhor definem ou descrevem uma situação. Por exemplo, um erro comum entre os alunos pode ser motivo para uma discussão, seguida de pesquisa, com a subsequente apresentação à turma do registo escrito.

O. Sousa e Cardoso reconhecem que esta tipologia de abordagem promove o ensino da gramática em simultâneo com o ensino de um procedimento para se lidar com as dificuldades com que somos confrontados no dia a dia: formulação do problema; busca de mais informação; resolução do problema; partilha de saber (2005: 62).

Por conseguinte, pensamos que o estudo da gramática se deve realizar a partir da actividade da linguagem, isto é, da realização concreta da actividade de representação significativa, plasmada em textos e inserida em contextos. Partimos de uma situação de uso, pensamos a língua e concluímos que esta apresenta regularidades e autoriza irregularidades. Aprender a falar uma língua é colocar hipóteses sobre as regularidades e progressivamente ajustar as nossas produções ao modelo fornecido, ou seja, parte-se das regularidades para aprender as irregularidades: *ouvo* → *ouço*; *cãos* → *cães*.

Após estes momentos de análise em que os alunos estão empenhados, é fundamental delinear modos de sistematização dos mecanismos analisados. Esta favorece uma reflexão de nível mais elevado, sendo possível definir com clareza o papel que cada elemento desempenha na construção da significação. Decorrente deste trabalho reflexivo e para ajudar os alunos na sistematização e organização das informações conseguidas, a nível gramatical, pode o professor promover a constituição de um elemento de consulta, como seja o classificador, já por nós descrito neste trabalho.

Como vemos, na nossa proposta partimos do todo, que é o texto, para as partes, num percurso em que a análise se torna cada vez mais pormenorizada e fina. Estamos convictas que este caminho é mais profícuo do que aquele que se detenha apenas na análise de frases fabricadas como é o caso das que ocorrem nos manuais¹¹⁴, porque, “se fazer gramática visa evidenciar o funcionamento da língua e alargar as possibilidades de expressão dos alunos, só faz sentido levarmos a cabo essa tarefa se partimos da língua em funcionamento” (Sousa e Cardoso, O. 2005: 65).

Invariantes da abordagem gramatical

Em nosso entender, a produção textual é a habilidade linguística que se relaciona mais estreitamente com o saber gramatical. Um nível básico de conhecimentos linguísticos e de capacidade para os usar reflexivamente parece imprescindível para o exercício da escrita. Em simultâneo, a produção textual oferece contextos e objectos linguísticos socialmente necessários para o desenvolvimento da reflexão gramatical.

Recorrendo a L. Pereira e Azevedo (2005) listamos sumariamente alguns dos objectivos e invariantes do desenvolvimento da reflexão linguística, que afectam o ensino da escrita:

- **Dominar as convenções escritas:** na escrita as convenções sociolinguísticas, discursivas e gramaticais são imprescindíveis para a redacção de textos aceitáveis, de acordo com os padrões estabelecidos pela comunidade.
- **Controlar o escrito e a composição:** o aluno pode adequar com mais precisão, o discurso construído aos parâmetros comunicativos do contexto.
- **Automatização de conhecimentos:** resolve alguns dos requisitos mais mecânicos da composição, nomeadamente a construção sintáctica de algumas frases.
- **Utilizar a metalinguagem:** o aluno deve conhecer e poder usar com precisão os conceitos e a terminologia técnica mais habituais da língua (adjectivo, pronome, parágrafo...) para poder interagir com os colegas em situações de aperfeiçoamento de texto. É evidente que, quanto mais

¹¹⁴ Em nosso entender os manuais tendem a não estabelecer uma articulação real entre os textos apresentados e os conteúdos de funcionamento da língua, sendo comum a apresentação destes conteúdos de forma avulsa e descontextualizada. Os manuais são o material unicamente considerado em aulas que se limitam a «dar» terminologia gramatical e regras de funcionamento da língua de forma expositiva.

elevado for o domínio destes conceitos mais precisa e analítica pode ser a interacção.

- **Flexibilidade no uso:** o conhecimento consciente da língua permite que o aluno, não só repita as condutas linguísticas convencionais, como seja capaz de as modificar para criar efeitos comunicativos especiais e contextualizados na realidade.

No seu conjunto, as tarefas de reflexão linguística estão estreitamente relacionadas com as carências que o aluno manifesta durante as sequências didácticas, nas fases de apresentação do trabalho a realizar e de práticas controladas ou tarefas a levar a cabo dentro dos projectos, nomeadamente nas distintas actividades de:

- Revisão do discurso, quer na versão final, quer no rascunho: revisão do conteúdo e da estrutura, oralização do escrito, correcção ortotipográfica, verificação automática com computador.
- Uso de instrumentos de consulta, dicionários, gramáticas...

Dentro da abordagem da gramática que defendemos, uma aula de língua é um contexto particularmente complexo. Um contexto em que por mais que o professor prepare a aula, as questões que surgem são sempre novas, por vezes inesperadas e frequentemente surpreendentes e inovadoras. Para tomar decisões em tempo útil, de forma pedagogicamente correcta, que sejam motor de desenvolvimento, é necessário que o professor tenha um bom conhecimento sobre a língua. Esta condição é fundamental, tanto para o professor de L2 como para o professor de L1. “É sobretudo o conhecimento metalinguístico que determina uma maior capacidade pedagógico-didáctica, uma capacidade de intervir de modo a desenvolver a consciencialização dos mecanismos de construção/reconstrução da significação” (Sousa, O. e Cardoso. 2005: 69).

Em síntese, podemos dizer que a nossa proposta assenta na convicção de que o conhecimento metalinguístico se pode desenvolver a partir da observação realizada nos textos de autor, ou especialmente nos produzidos pelos alunos. A observação é orientada pelo professor, de forma a fazer sobressair um certo número de mecanismos que se querem destacar. Seguidamente, deve pôr-se em evidência os marcadores do fenómeno ou mecanismo que se escolheu estudar e finalmente aplicar os conhecimentos, de forma a que o aluno mobilize o que acabou de sistematizar, através de uma qualquer produção. Esta caminhada assenta na descoberta para o desenvolvimento das possibilidades de uso da língua.

Para terminarmos este ponto, apresentamos o que Bagno (2000) preconiza para uma nova postura metodológica sobre o ensino da gramática e que sintetiza o que acabámos de expor. No seu entender basta a substituição de uma sílaba: em vez de REPETIR o conteúdo gramatical tradicional o professor e o aluno devem REFLECTIR criticamente sobre esse conteúdo.

3.4.3 – O dicionário na prática pedagógica

Origem, definição e tipos

Os dicionários têm a sua origem nos tempos antigos, pois já os gregos e os romanos recorriam a eles, para esclarecer termos e conceitos. Esses dicionários não eram organizados alfabeticamente, apenas reuniam definições de conteúdos linguísticos e literários. Só no final da Idade Média é que começaram a aparecer os dicionários e glossários organizados alfabeticamente. Quando as glosas desses manuscritos latinos se tornaram muito extensas, os monges passaram a ordená-las alfabeticamente, para ser mais fácil a sua localização. Foi então que nasceu uma primeira tentativa de dicionário de latim - vernáculo. Consolaro adianta que foi “com a invenção da imprensa no século XV que houve um novo impulso à divulgação e ao uso dos dicionários” (2004: 1).

M. H. Mateus e Villalva definem dicionário como “objectos comumente utilizados para o conhecimento do léxico de uma língua” (2006: 85) e Lamas acrescenta que “nos dicionários de língua corrente estão presentes formas vivenciais, o que os leva a serem considerados como objectos de cultura e de civilização” (2000: 124).

Na conjugação de todas estas definições, podemos adiantar que os dicionários linguísticos são dicionários de língua que informam sobre o signo e gozam de boa imagem, pois representam uma "instituição": a de autoridade na língua, têm prestígio social e prestigiam quem os possui.

M. H. Mateus e Villalva (2006) esclarecem que os dicionários correspondem inevitavelmente a uma parte do léxico da língua. Quanto mais não seja por razões de exequibilidade, devem os lexicógrafos dicionaristas proceder à delimitação do âmbito do

dicionário. Este pode ser: um dicionário de palavras em uso à data da sua elaboração, um dicionário de neologismos, um dicionário de termos técnicos, que são elaborados para um público específico, (como por exemplo os dicionários pedagógicos), ou ainda dicionários históricos, cuja nomenclatura é revestida de autenticidade, manifestando-se sob a forma de léxias simples, compostas ou complexas.

Contudo, é o título do dicionário que fornece a primeira informação sobre o seu programa: dicionário etimológico, dicionário de rimas, dicionário de sinónimos... Basicamente podemos considerar a existência de três tipos de dicionário:

- 1) Dicionário **monolingue**: é uma obra de referência que trata das unidades lexicais de uma língua, define-as apresentando sinónimos e fornecendo informações sobre elas (fonéticas, gramaticais, sintáticas) através de paráfrases nessa mesma língua, seja ela materna ou estrangeira.
- 2) Dicionário **bilingue**: Trata da equivalência das unidades lexicais de duas línguas. Indica portanto, a tradução de um item de uma língua de partida para uma língua de chegada. Tem mais preocupação com as palavras frequentes e com expressões idiomáticas, pelos problemas de polissemia que podem apresentar.
- 3) Dicionário **misto**: reúne e simultaneamente anula as características do **bilingue** e do dicionário **monolingue**.

É de referir que podemos subdividir os dicionários monolingues em vários subtipos de dicionário, que atendem às mais diversas finalidades, tais como:

- Dicionários **etimológicos**: contêm a origem de cada palavra, a sua formação e evolução.
- Dicionários de **sinónimos e antónimos**: definem o significado das palavras, apresentando as que são equivalentes ou afins – palavras sinónimas – e as de significados opostos – palavras antónimas;
- Dicionários **analógicos**: reúnem as palavras por campos semânticos ou por analogia a uma ideia, mas estes não costumam ser organizados por ordem alfabética;
- Dicionários **temáticos**: reúnem o vocabulário específico de determinada ciência, arte ou actividade técnica, por exemplo: Dicionário de Comunicação, de Astronomia e Astronáutica;
- Dicionários de **abreviaturas**: facilitam a comunicação, principalmente nesta época repleta de abreviaturas e siglas;

- Dicionários **visuais** ou **ilustrados**: expõem o vocabulário representado iconograficamente, organizado em áreas temáticas¹¹⁵ (Consolaro. 2004).

Höfling e outros (2004) distinguem ainda as obras **semasiológicas** das **onomasiológicas**. As primeiras partem da forma do signo para chegar ao conteúdo, ou seja o significado. A maioria dos dicionários que organizam as suas entradas em ordem alfabética é semasiológica. Já as obras que partem do sentido para a forma são os dicionários **onomasiológicos** ou conceituais.

Importa esclarecer que, em Cabo Verde, pouquíssimas pessoas consultam dicionários no seu dia-a-dia. Isto deve-se ao baixo nível de conhecimento da língua que caracteriza a maioria da população e ao dicionário não estar sempre presente nas salas de aula do país. Na verdade, precisamos de ter uma série de conhecimentos para poder ter acesso às informações ali organizadas. Por isso, é fundamental que a criança veja o professor recorrer ao dicionário de forma livre e espontânea, porque assim lhe atribui um sentido. Esta atitude torna-se um ótimo contributo para o desenvolvimento do aluno enquanto utilizador.

Estrutura e formas de dicionário

Quanto à estrutura, o dicionário é uma obra que tem uma arquitectura especial. Um dos aspectos mais característicos do dicionário, é a forma dupla de apresentação do texto lexicográfico: por um lado há a **macroestrutura** ou nomenclatura, uma sequência vertical de elementos, chamados entradas¹¹⁶, dispostos geralmente em ordem alfabética; por outro lado a **microestrutura**, uma sequência horizontal formada pelos **verbetes**¹¹⁷, que contêm informações variadas sobre cada entrada.

No caso da língua portuguesa e de certas línguas modernas ocidentais o **lema**, que é a palavra-entrada que inicia o verbete no dicionário, não comporta flexões, ou seja, os verbos

¹¹⁵ A apreensão de um conceito através de uma imagem é um conhecimento imediato, absoluto, sem que haja tempo necessário para um trabalho de elaboração interior, mas é preciso ter em conta o conhecimento cognitivo assimilado através da linguagem escrita, então, a imagem não pode substituir a linguagem escrita sob risco de um enorme empobrecimento intelectual, a imagem deve complementar a leitura, para assim a enriquecer.

¹¹⁶ A **entrada** é cada uma das palavras incluídas na nomenclatura (Höfling e outros. 2004: 2).

¹¹⁷ O **verbo** é o texto que se segue a uma palavra-entrada de um dicionário, cuja principal informação é a definição - no dicionário monolíngue - ou a tradução/equivalente - no dicionário bilingue (Höfling e outros. 2004: 2).

devem estar no infinitivo e os substantivos no masculino singular. Esse objecto deve compor a entrada no dicionário, constituindo a sua macroestrutura.

Na microestrutura devem ser contemplados não apenas os elementos da língua, mas também os do discurso. As lexias simples distinguem-se das compostas e complexas. A **lexia**¹¹⁸ **composta** dá-se com o uso constante de mais de uma unidade lexical, lado a lado. Já a **lexia complexa** ocorre quando o sentido que ela exprime depende da totalidade do conjunto, ou seja, resulta da aglutinação, ou de uma forte coesão entre certos elementos da sequência discursiva. A **expressão idiomática**, um tipo de lexia complexa, é um segmento cristalizado, metafórico, que não se flexiona e que se destrói se for decomposto.

M. H. Mateus e Villalva referem que “tradicionalmente os dicionários são apresentados como livros, estando os verbetes dispostos por ordem alfabética. Os avanços tecnológicos dos últimos 50 anos estão a mudar esta forma de apresentação tradicional: os dicionários electrónicos permitem utilizações muito mais ágeis e proveitosas e apresentam muito menos restrições quanto ao volume de dados” (2006: 87). Os dicionários electrónicos contêm informações quantitativa e qualitativamente diferentes das contidas nos dicionários usuais e uma vez que possuem uma grande quantidade de informação armazenada, possibilitam a realização de diferentes buscas lexicais com grande rapidez de acesso.

É sobretudo na camada mais jovem que o dicionário electrónico adquire mais impacto e difusão, isto porque o multimédia, ou seja, “a associação simultânea de diferentes linguagens: escrita, sonora e visual permite um acesso diferente ao conhecimento, pois modela novas formas de aprendizagem, requer e desenvolve outro tipo de competências (...) e só o facto de os motivar e aliciar para um contacto com o léxico, é em si algo de muito positivo” (Marques, I. 1998: 59).

Outra forma de dicionário, já abordado neste trabalho (ver materiais pedagógicos), é o dicionário construído com as crianças.

Devemos salientar que todo o dicionário tem a sua organização e as suas finalidades explicadas num prólogo, por isso é importante lê-las para tirar proveito de todas as possibilidades da obra. Além disso, os dicionários trazem normalmente, como apêndice, no

¹¹⁸ A **lexia** é o conjunto das formas que aparecem no discurso, em qualquer uma de suas flexões possíveis ou virtuais.

início ou no final uma lista de abreviaturas utilizadas e dos sinais de pontuação específicos, cuja leitura é essencial pois facilita o manuseamento deste suporte (Consolaro. 2004).

O dicionário na sala de aula

O dicionário é um recurso, numa sala de aula, na medida em que dá “origem a trabalho de pesquisa para consolidação e enriquecimento do saber do aluno na área léxico - semântica (...) na área etimológica (...) na área morfo-sintáctica (...) e na área semiótica...” (Lamas. 2000: 125).

Quanto à idade, ou ano de escolaridade ideal para iniciar as crianças na utilização do dicionário, os autores por nós consultados divergem de opinião. Para M. Barbosa, normalmente, “o dicionário tem o seu ponto de partida no 3º e 4º ano de escolaridade, como material de consulta e cuja utilização deve ser exercitada com o objectivo de desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de aprendizagens” (1997: 9).

Na opinião de E. Fonseca “a consulta do dicionário deve fazer-se logo que as crianças sejam capazes, isto é, ainda no 1º e 2º anos de escolaridade. Nestes anos deve optar-se por dicionários electrónicos, pois o acesso é bastante mais fácil e têm ainda a vantagem de terem associado, palavras, imagens fixas ou em movimento, oralidade e canto” (2003: 7).

Já Moraes considera que o dicionário deve estar presente nas salas de aula desde o pré-escolar para, assim, os alunos, desde pequenos, conviverem com este tipo de material. Esta familiarização, digamos natural, com o dicionário contribui para que “desenvolvam uma atitude positiva de curiosidade sobre a escrita (e o significado) das palavras” (2001: 114).

Importa, mesmo, é que o professor desenvolva nas crianças, desde cedo, a compreensão de que o dicionário é uma fonte de informação de valor inestimável e praticamente insubstituível para esclarecimentos ortográficos. Passamos então a enumerar as funções que lhe são atribuídas, com mais pormenor:

- Definir o significado das palavras e a sua representação ortográfica.
- Informar a etimologia das palavras, explicando se elas se originam do latim, do grego, do árabe, de alguma outra língua antiga ou se é o caso de empréstimo de alguma língua estrangeira moderna.

- Informar a categoria gramatical da palavra (substantivo, verbo, pronome) e outros aspectos gramaticais (género, número).
- Auxiliar como instrumento de estudo de uma língua estrangeira.
- Ajudar a uniformizar e manter a unidade da língua (Consolaro. 2004).

Para que estas funções sejam de facto aproveitadas para o ensino, tornando mais eficiente a sua utilização didáctica, há que optar por um bom dicionário. Leffa (2001) adverte que o dicionário ideal é aquele que ajuda mais em menos tempo, diminuindo, o mínimo possível, o ritmo de leitura, para que a abundância das ideias, necessária para a compreensão do texto, não seja interrompida. Neste sentido, E. Fonseca (2003) advoga que para seleccionar um dicionário, há que atender:

- Ao seu **formato**, pois deve estar adequado ao tamanho da mão da criança.
- Ao **número de palavras**, porque devemos dar importância àqueles que possuem o vocabulário fundamental e algumas palavras novas, e que permitam o crescimento lexical da criança.
- À adequação das explicações do **significado** das palavras à compreensão das crianças. O dicionário não deve indicar apenas o sinónimo, já que a criança pode também não o conhecer, é de preferir o dicionário que explica o significado de cada palavra.
- Aos **dicionários ilustrados**, porque para as crianças do 1º Ciclo, há muitas explicações que só são claras se coadjuvadas com **imagem**.

O dicionário, como temos vindo a referir, deve fazer parte do material de sala de aula, uma vez que é no dia-a-dia que surgem as situações privilegiadas para o desenvolvimento progressivo e integrador de atitudes de utilizador. Nesta óptica, Hofling e outros menciona que “é preciso conviver com os dicionários, folheá-los e utilizá-los, porque além de coadjuvante no ensino, usado nas tarefas, fora da sala de aula, o dicionário pode ter um papel principal, tornando-se o próprio objecto de certas actividades, que proporcionem o desenvolvimento lexical dos aprendizes” (2004: 4).

Portanto, o professor deve propor actividades específicas, de modo a desenvolver a técnica de consulta orientada para o desenvolvimento vocabular. Assim, esta fase de aprendizagem deve fazer-se através de um trabalho sistemático e progressivo, no sentido de levar a criança a tornar-se receptiva à prática da consulta do dicionário, hábil e autónoma na sua utilização.

Ora, para que a consulta no dicionário seja rápida, é necessário muito treino, pois se a criança não for capaz de o consultar rapidamente, "atrasa-se, desnorteia-se e desinteressa-se pela actividade que está a fazer" (Fonseca, E. 2003: 9). Assim, a consulta ao dicionário durante a leitura pode ser vista como uma estratégia utilizada pelo aluno para resolver um problema de compreensão, tendo que haver, no entanto, uma correspondência entre **tempo** e **eficiência**. Quando a criança se defronta com a situação de utilizador, demonstra uma certa resistência à consulta sistemática e manifesta que é um trabalho demorado e aborrecido, queixando-se, frequentemente, que não encontra as palavras.

Esta situação verifica-se porque o aluno não sabe que “dentro daquele «livro» as palavras estão sequenciadas segundo as suas letras iniciais e seguintes; ao consultar a ortografia de uma palavra, o significado é um critério fundamental para verificar se o verbete que está a ler é a palavra que quer escrever; várias palavras (todos os vocábulos que têm flexões de número, género, grau, pessoa ou tempo no caso dos verbos) não aparecem listadas no dicionário e que o único modo de encontrá-las é procurar as suas formas não flexionadas” (Morais. 2001: 113). Torna-se forçoso que o professor acompanhe os alunos nas primeiras consultas ao dicionário e organize as actividades de forma a promover as atitudes de consulta e aquisição de mestria na mesma.

A primeira regra fundamental sobre o uso do dicionário, para a compreensão da leitura, é que ele deve ser utilizado esporadicamente, pois o aluno precisa de interromper totalmente a leitura, mover-se para um outro texto e iniciar um outro tipo de leitura, que geralmente é precedida duma busca em várias páginas, até encontrar a palavra que procura, num verbete com maior ou menor grau de complexidade. Lido o verbete, faz a viagem de volta ao texto original, onde vai ter que localizar novamente a palavra, provavelmente relendo partes do texto, até ao ponto onde ocorreu a interrupção. Portanto, podemos dizer que a consulta ao dicionário efectua-se quando todas as demais estratégias de construção do sentido falharem.

Usar o dicionário pressupõe autonomia e uma série de conhecimentos, é uma actividade bastante complexa, que requer um profundo conhecimento da língua escrita. É exactamente por “intermédio da nossa interacção com o objecto-dicionário que nos apropriamos daquilo que precisamos saber para utilizá-lo e... aprender ainda mais com ele” (Morais. 2001: 113).

Estratégias para a utilização do dicionário

Uma consulta mais frequente e autónoma ao dicionário pode ser progressivamente instituída entre alunos, que já dominam o sistema de escrita alfabética e que estejam a viver um ensino/aprendizagem sistemáticos de ortografia, mas para isso é preciso ter alguns cuidados. Assim, a primeira abordagem a contemplar, diz respeito ao treino sobre a classificação e ordenação de palavras, segundo as letras iniciais. Para tal, podemos adoptar várias estratégias/actividades:

- Fazer agendas com telefones e endereços de colegas, familiares, ...
- Pedir às crianças para listarem em ordem alfabética as palavras que dizem respeito a um campo semântico (nomes de animais, listas de alimentos de diferentes origens, etc.) que estão a estudar num projecto ou numa unidade do currículo.

Estas estratégias têm como objectivo desenvolver o automatismo no manuseamento da ordenação alfabética, necessário a quem vai procurar palavras no dicionário. Para permitir aos alunos incorporarem algumas características do género de dicionário, quanto ao estilo e ao tipo de linguagem escrita que ele abrange, podemos:

- Criar jogos de sequência de palavras (também extraídas de temas significativos) conforme a ordem interna das letras que as compõem.
- Criar com os alunos pequenos dicionários de turma, onde eles podem ir ordenando palavras novas, cujo significado foi pesquisado, ou palavras já conhecidas, mas que foram definidas pelos alunos, tal como se faz num dicionário.

A atitude de ir ao dicionário deve ocorrer durante as actividades normais de trabalho/reflexão sobre a língua e não se limita apenas a tarefas de busca de palavras no dicionário. Portanto, precisamos de viver com as crianças situações em que se interrompe uma actividade para consultar o dicionário. Essas interrupções são momentos adequados para reflectirmos com os alunos porque determinada palavra não está no dicionário.

Assim, “precisamos de ajudar as nossas crianças a internalizar a atitude de ler as definições dos verbetes, chamando-lhes a atenção para as palavras que pronunciamos de modo idêntico, mas escrevemos de forma distinta (...) podemos até criar jogos de procura ao dicionário que envolvem especificamente esse tipo de palavras – sexta/cesta/sesta, coró/couro, cheque/xeque, calda/cauda, etc.” (Moraes. 2001: 117).

Segundo M. Barbosa (1997), devem-se fazer fichas pedagógicas para o professor e fichas de trabalho para os alunos, as quais devem obedecer a certos cuidados especiais, como por exemplo, orientar e potenciar a interiorização de processos de auto-aprendizagem.

Em suma, os professores devem criar estratégias para a utilização do dicionário, de forma a que os alunos se interessem em consultá-lo espontaneamente e para tal, estes têm que possuir certas habilidades, como:

- Dominar a ordem alfabética.
- Saber descodificar as abreviaturas e siglas.
- Distinguir as funções dos diferentes tipos de letra.
- Conhecer o papel desempenhado pelos sinais de pontuação usado nos verbetes.
- Localizar palavras pela palavra-chave.
- Conhecer a forma de entradas das palavras no dicionário.

3.5. Socialização das produções escritas

Para uma criança se expressar necessita de um certo número de condições, tais como a necessidade ou o desejo de se exprimir, possuir os meios para o fazer e finalmente a existência de alguém que receba a mensagem. Muitos autores, como L. Pereira e Azevedo (2005) e Leal (2004), são de opinião que é a experiência de construir um texto e a sua recepção por outrem, num contexto relacional, que ajuda a criança a entender a importância social dos símbolos escritos, levando-a a desejar aprendê-los. Enfim, é o contexto social que dá sentido à aprendizagem pois “a escola tem um papel determinante a desempenhar para dar aos alunos os códigos, não só linguísticos, mas também sociais, que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita” (Azevedo, F. 2000: 83).

No entanto, por absurdo, a escola tradicional não se preocupa em que a escrita assuma uma finalidade, um sentido, apenas tem por objectivo que a criança aprenda a escrever para demonstrar que sabe escrever. Ora, esta avaliação sistemática de ensino pode ter como consequência uma relação negativa do jovem com a escrita, levando o aluno a considerar esta actividade como meramente escolar.

De forma a contrariar esta realidade, o jornal escolar e a correspondência interescolar têm extrema importância tanto no processo de aprendizagem como de socialização do aluno, criando as condições necessárias para que o acto de comunicar ganhe outras dimensões, ajudando a promover a comunicação no interior da escola e desta com o exterior (Vieira e Fonseca, T. 1996), mostrando desta forma a utilidade da escrita e ensinando os alunos a usar correctamente o código linguístico (Azevedo, F. 2000).

O jornal escolar e a correspondência interescolar concorrem para o cumprimento de alguns objectivos educacionais de aprendizagem da língua escrita, pois possibilitam que as crianças experimentem percursos individuais ou em grupo, os quais proporcionam o prazer da escrita e promovem a divulgação dos escritos, como meio de os enriquecer e de encontrarem sentido para a sua produção.

Na opinião de Freinet¹¹⁹ (1993), a criança sente a necessidade de escrever porque sabe que o seu texto pode ser publicado no jornal e consequentemente apreciado pelos pais, colegas, família, vizinhos e comunidade, ou enviado aos correspondentes e lido pelos colegas de outra escola e por outro professor. É através destas actividades que os trabalhos das crianças são lidos, não apenas pelo professor, mas também, por outros leitores reais, o que dá um sentido social, afectivo e efectivo ao conhecimento produzido na escola que como diz S.Niza “A língua aprende-se melhor funcionalizando-a, para dizer, para amar, para contar...” (s/d: 25).

Neste sentido e segundo Neves (2003), toma-se imprescindível que a escola desde o início crie situações em que a leitura e a escrita sejam necessárias, para incutir nelas o sentimento de que aprender a ler e escrever é bom e útil para alcançar determinados objectivos. A escrita aprende-se, assim, em situações comunicativas precisas, com destinatários reais e as crianças responsabilizam-se pelo que querem dizer, a quem, como e porquê.

A. Martins (2003) assegura que o Jornal Escolar e a correspondência, ao utilizarem a linguagem escrita, constituem um importantíssimo veículo de comunicação e ao induzirem as crianças e a família para um contacto funcional com a linguagem escrita, contribuem para que elas entendam de forma quase natural a função da escrita e da leitura. As estruturas da língua e seu funcionamento são, neste caso, usadas de uma forma activa de acordo com as exigências sociais.

Freinet (1993) completa esta ideia ao referir que com a troca de textos impressos, por exemplo, entre diferentes escolas, há também um contacto com meios familiares, industriais, comerciais, agrícolas, folclóricos e artísticos e estes conhecimentos dão a possibilidade de alargar o conhecimento escolar.

¹¹⁹ Deve-se a Freinet a criação do primeiro jornal escolar. Niza (1998a) refere que só lhe reconhece um «antepassado»: é a realização do Correio da Escola depois da guerra 1914-1918, pela Escola Decroly, na Bélgica. Esta associação não surpreende já que muito das técnicas Freinet são inspiradas nos trabalhos de Decroly.

Em Janeiro de 1927, Freinet editou seu primeiro livro: *A imprensa na escola*, no qual explicava as inúmeras vantagens de se trabalhar o jornal escolar:

- Aprendizagem natural, sem esforço, da leitura e da escrita das palavras.
- Sentido permanente da construção de frases correctas
- Aprendizagem da ortografia pela globalização e análise de palavras e frases ao mesmo tempo.
- Sentido de responsabilidade pessoal e colectiva.
- Novo clima de uma comunidade fraternal e dinâmica.

Em síntese, podemos concluir que o ensino é fertilizado se ultrapassar o meio escolar para mergulhar no tecido social e desta forma estimula “uma preocupação permanente pela melhoria do clima de comunicação no interior da escola e entre esta e a sociedade”, (Leal. 2004: 12). Os alunos ao exteriorizarem os “frutos da escola” exercitam a sua cidadania, organizam-se e responsabilizam-se, já que ao verem o resultado do seu trabalho podem reflectir sobre as condições de recepção do conteúdo que produzem (Tavares. 2000).

3.5.1 – *Jornal escolar*

A produção do Jornal Escolar é um grande potencial pedagógico que permite uma aprendizagem integradora, significativa, funcional e interdisciplinar, possibilitando a relação estreita e constante entre a escola e a sociedade, levando “os textos para além dos muros da escola, chegando à comunidade, provocando reacções” (Azevedo, F. 2000: 84). Podemos atribuir ao jornal escolar as seguintes finalidades:

- Promover comunicação dentro da comunidade escolar e o contacto da escola com o meio.
- Apresentar as actividades leitoras das crianças.
- Estimular a produção textual.
- Desenvolver o espírito crítico e a criatividade na escrita.
- Promover a produção de diversos tipos de texto (Santos, M. M. 2005).

Com base nas anteriores finalidades, o Jornal de Turma/Escola permite realizar uma inesgotável diversidade de actividades, possibilita trabalhar e interligar áreas programáticas distintas, de uma forma criativa, e introduzir matérias pertinentes das diferentes áreas de conhecimento, pois para além de veicular conteúdos programáticos diversos, desenvolve atitudes, capacidades e hábitos necessários ao desenvolvimento pessoal e social numa sociedade democrática, “no domínio do saber - ser, saber - fazer e saber - saber” (Vieira e Fonseca, T. 1996: 22).

Já Freinet (1993) aponta como exemplo de interdisciplinaridade a possibilidade de, através do intercâmbio de jornais escolares, estudar cuidadosamente o meio circundante sob o ponto de vista histórico, geográfico, científico e social e interligar desta forma os diversos conteúdos dos programas.

A realização de um jornal escolar é um projecto interdisciplinar, onde cada aluno sabe que faz parte de um todo e que uma pequena falha individual, em qualquer etapa da produção, é sentida por toda a turma. Vieira e T. Fonseca (1996) consideram que a cooperação dos alunos, visando um objectivo comum, facilita a aquisição de competências, a reciprocidade entre indivíduos e proporciona algumas vantagens, tais como: os alunos aprendem a respeitar opiniões divergentes e incentivam o espírito de tolerância; mostram maior satisfação no trabalho e motivação individual; promovem mais aprendizagens em diferentes tipos de matérias; experimentam menos ansiedade em grupos pequenos; e tendem a promover mais aprendizagens do que num trabalho de tipo individualizado e competitivo.

Marcelino (2002) aponta outras vantagens que se conseguem com a realização do jornal escolar assente na aprendizagem cooperada. Afirma mesmo que a reflexão da criança, sobre todo o processo de produção, motiva-a para poder ter cada vez mais sucesso académico, preocupando-se em partilhar todas as aprendizagens que realiza.

Conteúdo do jornal escolar

Os textos a incluir no jornal podem ser apresentados sob todas as formas, literária, científica, artística. S. Niza (1998) explica que o conteúdo do jornal é todo o reflexo da vida da turma, a criança escreve livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar.

Esta ideia vai ao encontro das perspectivas de M. M. Santos (2005) que considera ser imprescindível basear o processo de ensino/aprendizagem num contacto com a pluralidade de discursos, pois torna claro aos alunos a natureza social da linguagem, ajudando-os a intervir na vida da comunidade. Tavares (2000) adianta que é através do contacto com a pluralidade de discursos que as crianças aprendem a manifestar as diferentes intenções da linguagem e, consecutivamente, os diferentes géneros de imprensa escrita, entre as quais, informar (notícia e reportagem), convencer (textos de opinião), sugerir (comentário) e seduzir (crónica).

Parece-nos, então, que é possível desenvolver a fluência em língua portuguesa, durante a construção dos diversos conteúdos do jornal escolar, se variarmos as intenções da escrita, os destinatários e, conseqüentemente, os tipos específicos de textos:

- A **notícia**: texto de função informativa e com forma narrativa. Durante a sua realização/correção, os alunos apercebem-se e aprendem a diferenciar as três partes fundamentais do texto: título, subtítulo e desenvolvimento.
- A **banda desenhada**, texto com forma narrativa e base icónica. Caracteriza-se como um relato condensado de frases curtas. A sua elaboração permite às crianças familiarizarem-se com o discurso directo e indirecto presentes no texto.
- O **texto publicitário**: pode ter forma narrativa, descritiva, argumentativa ou conversacional e baseia-se na apelação e modificação de comportamentos. Com esta diversidade de formas, os alunos têm oportunidade de adequar a pontuação (exclamação, interrogação...) às finalidades dos seus discursos (Curto e outros. 2000).

O jornal escolar é um veículo para ultrapassar um ensino metódico da língua, usa um método natural, sem redacções formais, sem recalçamento gramatical. Consegue-se desta forma, uma expressão correcta e viva do uso da escrita. A intenção comunicativa e a adequação do discurso aos destinatários ajudam a um uso mais adequado dos tempos verbais, dos elementos de ligação das ideias dos textos e das concordâncias de género e de número. Vejamos, então, algumas aplicações do jornal escolar ao ensino da gramática de uma forma implícita:

- O **artigo de opinião**, com forma argumentativa e função predominantemente informativa, possibilita a crescente familiarização de orações afirmativas e orações complexas que incluem ligações causais, consecutivas e condicionais.
- O **conto**, que é um relato em prosa de factos fictícios com forma predominantemente narrativa, descritiva e com a presença de alguns diálogos, torna-se uma boa fonte para compreender a importância e adequação dos tempos verbais pretéritos, na narração, e presente nos diálogos.
- Os **relatórios**, que possuem função informativa e forma descritiva, dividem-se em duas partes fundamentais: a lista de elementos e as instruções. O trabalho com este tipo de texto possibilita a diferenciação das duas partes distintas do mesmo e ajuda na reflexão sobre o uso dos verbos no imperativo e infinitivo.
- Nas **cartas** aos leitores predominam as orações enunciativas, embora possam ser usadas interrogativas, dubitativas e exclamativas, que manifestam subjectividade do autor. Os alunos com a prática das cartas aos leitores, tomam conhecimento das três partes deste tipo de texto (cabeçalho; corpo; despedida).

- As *entrevistas* configuram-se predominantemente sobre uma forma conversacional, cruzando a argumentação e descrição. A frequência deste tipo de texto permite claramente trabalhar as características do discurso oral e transcrevê-lo para escrito com as devidas alterações, treinando o uso de deícticos.

Pelo exposto, adiantamos que o conteúdo de um Jornal Escolar não deve ser apenas uma colecção de diversos tipos de textos, escritos pelos alunos, mas sim estar dividido em várias secções que surjam da discussão na turma, permitindo, desta forma, que todos participem consoante as suas aptidões e gostos. O essencial é que todo o conteúdo se baseie na produção de “textos motivantes que façam sentido para o aluno” (Azevedo, F. 2000: 84), tornando-os significativos pois advém de uma vontade de comunicar.

No entanto, Vieira e T. Fonseca (1996) consideram que geralmente os temas mais banalizados no jornal são os que se relacionam com a escola e com o meio envolvente, seguindo-se os artigos de opinião, os passatempos, jogos e poesias. Esta escolha é, de alguma forma, justificada por Tavares (2000) ao evidenciar a importância dada pelos alunos aos acontecimentos próximos e imediatos.

A produção

A apresentação do jornal varia consoante o nível etário dos seus autores. No caso das crianças mais novas, o jornal apresenta textos mais curtos e contém em geral uma ideia por linha, acompanhados por ilustrações. Por outro lado, se as crianças forem um pouco mais velhas, a estrutura do jornal vai ser substancialmente diferente, uma vez que pode reflectir melhor a actividade social circundante através de documentários, de inquéritos, trabalhos, jogos, poesia. Esta diversidade de estrutura vai influenciar o número de páginas constituintes de cada jornal, pois estas dependem do número de artigos a publicar. A diferenciação desta característica, mostra a flexibilidade que existe na organização, possibilitando uma adaptação aos ritmos dos alunos em questão.

Os textos são elaborados, seleccionados e posteriormente trabalhados, em grande grupo, ao nível do conteúdo, da forma sintáctica, gramática e ortográfica. Nesta fase de aperfeiçoamento colectivo, as crianças sentem que a sua escrita é dignificada e ficam estimulados para, progressivamente, escreverem mais. A correcção e melhoramento dos

textos, a incluir no jornal escolar, deve ser feita com a ajuda de listas de verificação, grelhas de auto-avaliação e de comentários dos pares e do professor. Podemos afirmar, tal como I. Niza (2002), que a revisão é o coração da produção de textos, pois só se pode aprender em diálogo. Os autores dos textos devem envolver-se em todas as etapas da formação do jornal, desde o aperfeiçoamento colectivo, a ilustração, a impressão, a compilação e distribuição.

Quanto ao aspecto gráfico, os textos podem ser manuscritos pelo professor (enquanto a criança não sabe copiar), pelas crianças, ou ainda passados no computador. A ilustração pode ser feita, também, segundo diversas técnicas: recorte e colagem, estampagem, monotipia... A ilustração do jornal é fundamental, pois ajuda a criar o sentido estético. O texto deve estar ajustado e a página deve ter uma composição equilibrada para evitar a informação muito densa. Se o jornal tiver uma apresentação agradável e o seu conteúdo for a verdadeira expressão das crianças, decerto que vai agradar aos leitores.

A periodicidade de publicação mais usual é, segundo Vieira e T. Fonseca (1996), um jornal por período, contudo a variação da periodicidade não decorre apenas das possibilidades de cada turma/escola, mas também do empenhamento do professor e do que ele pensa acerca da importância do Jornal Escolar.

Jornal electrónico

Como nos encontramos, actualmente, na era da informação parece pertinente criar uma página na Internet que exponha cada edição do jornal escolar. Através deste processo, ajudam-se os alunos a compreender e a usufruir do potencial pedagógico da Internet, culminando, desta forma, os conhecimentos escolares com a tecnologia.

Os aspectos mencionados para o jornal em papel mantêm-se válidos para o jornal electrónico. As diferenças mais significativas são, segundo M. M. Santos “ao nível de apresentação do jornal, da sua construção e dos processos de leitura. O ecrã não é adequado à estrutura e à lógica de apresentação de um jornal tradicional. Ler no ecrã não é o mesmo que ler no papel; por isso, a extensão de notícias e artigos deve ser adequada a esse suporte, bem como a sua elaboração e apresentação – devem ser fáceis de ler, claros e a separação por parágrafos bem nítida” (2005: 193).

O jornal electrónico oferece a possibilidade de actualização regular da informação, da introdução e divulgação imediata de uma notícia. Também permite a interacção com o leitor, nomeadamente, através de convites a votações on-line, a comentários sobre artigos e com certas aplicações interactivas, como contador de visitas, opção de impressão...

Desta forma, os alunos entendem não só os diferentes processos de produção de um jornal, mas conhecem, também, a evolução nos processos de circulação da informação que promovem novas formas de socialização.

Em suma: escrever para um Jornal Escolar torna a escrita imprescindível e funcional a todos os níveis, desde a coerência do discurso, à situação comunicativa. É também o meio eleito para um estudo vivo da gramática e da ortografia e a sua elaboração proporciona a diversificação das fontes de informação e de conhecimento, contribui, portanto, para melhorar os hábitos de leitura e escrita.

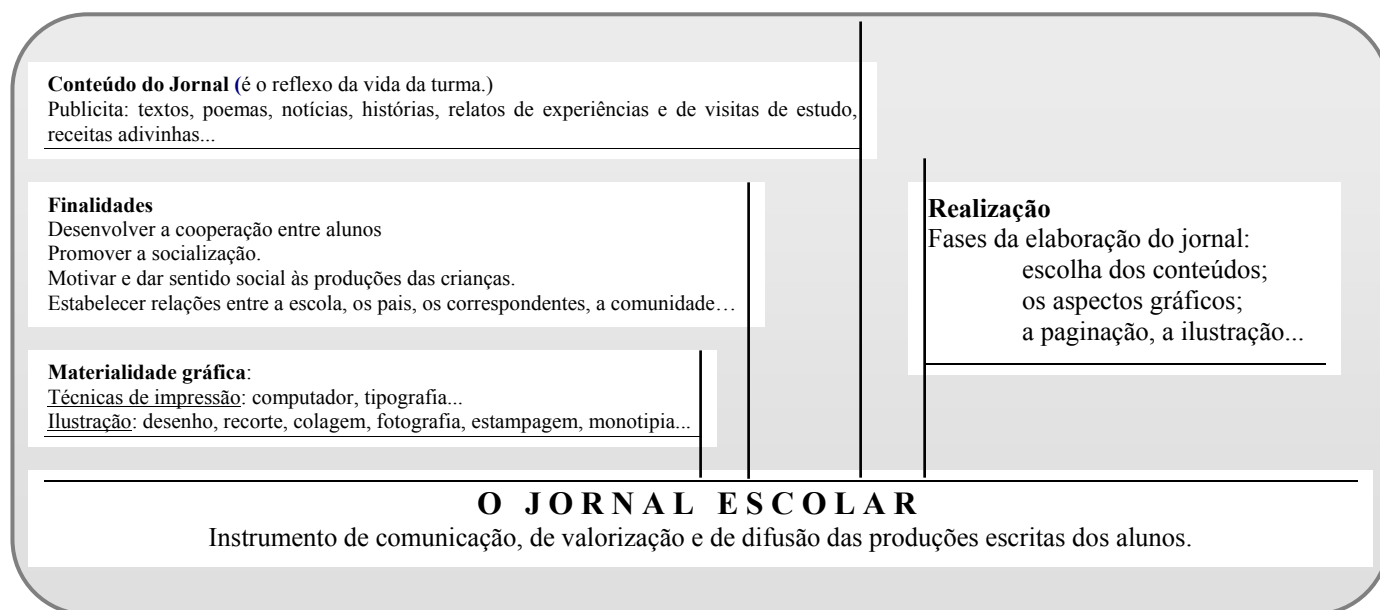


Figura 30 - A produção do jornal escolar

É fundamental que o professor seja o suporte dos alunos, em todas as fases da elaboração do jornal, e espera-se que opte por uma atitude de aceitação sobre as produções das crianças, sem as interromper constantemente com correcções inibidoras.

Esta estratégia, em Cabo Verde, torna-se ainda mais oportuna e deve ser enfatizada se pensarmos que, para muitas famílias, ela pode ser o único contacto com a linguagem escrita e com a escola. A figura 30 sintetiza bem o processo de produção do Jornal Escolar.

3.5.2 - *Correspondência interescolar*

A correspondência interescolar permite a criação de situações e projectos diversificados que integram, funcionalmente, as produções das crianças, em circuitos comunicativos.

Quando escreve, “a criança toma consciência do seu quotidiano, dos seus gostos, dos seus desejos, ao mesmo tempo que é obrigada a pôr-se no lugar do outro e a compreender diferentes pontos de vista para responder a questões que lhe são colocadas” (Niza, S. 1998b: 119). Para responderem às perguntas dos correspondentes, as crianças “precisam de produzir diversas modalidades de escrita, narrativas, textos de opinião, relatórios de experiências, BD” (Grave-Resendes e Soares. 2002: 112). Graças à correspondência, a escrita torna-se uma actividade funcional e significativa para as crianças, porque assenta em trocas autênticas e permite que o acto da escrita e de outras actividades desenvolvidas na sala de aula ganhem um sentido social e afectivo.

Para que a correspondência desempenhe um papel estimulante, é essencial que ela se integre no ambiente da turma e não seja encarada como algo dissociado da vida pedagógica. Assim criam-se situações de aprendizagem mais significativas e abordam-se, de um modo mais vivo, dinâmico e diferenciado, os conteúdos do programa. As principais finalidades da correspondência são:

- ***Desenvolver conhecimentos sobre o meio*** da criança. Julgamos, por vezes, que o conhecemos bem, mas através das questões apresentadas pelos correspondentes, emergem certos aspectos sobre os quais nunca tínhamos reflectido e que motivam os alunos para efectuarem estudos nunca antes problematizados.
- ***Promover as competências sociais***. A propósito de questões aparentemente simplesmente, os valores tradicionais comuns num determinado meio são contestados pelos correspondentes que respeitam outros valores. As crianças tomam consciência da relatividade de certos factores, libertam-se dos seus condicionalismos sócio-culturais para se abrirem à tolerância e a uma visão mais vasta dos problemas humanos. A criança aprende a compreender os outros, a cooperar na organização do trabalho e a assumir algumas responsabilidades.
- ***Promover a afectividade***. As crianças têm uma enorme necessidade de afecto e com a correspondência, estabelecem-se sólidos laços afectivos que ajudam por vezes a ultrapassar alguns bloqueios, ou alguns estereótipos que lhe são inculcados pelos elementos da sua turma. Estas

crianças encontram oportunidade de escapar às dificuldades relacionais que possam ter na sua turma e podem mesmo superar alguns estigmas, conseguindo um melhor auto-conceito e o reforço da autoconfiança, pois são reconhecidos pelos outros, através da carta que escreveram ou pelo trabalho que realizaram.

- **Fomentar a comunicação.** É a finalidade mais importante e é transversal a todas as outras. Profundamente motivadas pelos envios e pelas respostas dos correspondentes, as actividades de leitura, escrita e pesquisa tornam-se indispensáveis para o estabelecimento e aprofundamento das relações entre os correspondentes. As crianças tornam-se sensíveis às regras da comunicação, pois sentem necessidade de se fazerem compreender claramente pelos receptores. Na correspondência é importante ser preciso, porque qualquer falha pode conduzir a uma má interpretação, ou mesmo à incompreensão.

A correspondência promove a leitura e a escrita. Quando as crianças lêem as cartas que recebem, quando encontram respostas para as perguntas que colocaram nas cartas anteriores, quando aprendem nos álbuns que relatam estudos ou descrevem cenas do quotidiano, empenham-se na resolução de problemas que lhe propõem. A leitura é o meio natural desta comunicação a distância, em que a motivação para ler é reforçada pela necessidade de desvendar a mensagem. A leitura ganha, assim, o seu verdadeiro sentido.

Segundo F. Alves (2003), também as funções da escrita se vão exercendo de modo natural e afectivo, sendo, por isso, uma estratégia que institui um trabalho vivo e estimulante duma maneira tão natural como aprender a nadar. O tratamento da escrita é facilitado e estimulado a vários níveis: adequação e coesão do discurso à situação comunicativa, aprendizagem da gramática, da ortografia...

Estratégias para a correspondência

Para iniciar o processo há que seleccionar os correspondentes. Em Cabo Verde pode ter lugar com uma escola de outra localidade, na mesma ilha ou em ilhas diferentes, mas também pode realizar-se com uma escola de uma comunidade emigrante ou ainda com uma escola de um país de língua oficial portuguesa.

O que interessa não é propriamente a distância. Para as turmas de crianças com um nível etário mais baixo, os companheiros que não vêem todos os dias, já têm qualquer

atributo de desconhecido e motivador e, por isso, há experiências efectuadas dentro da mesma cidade ou concelho que têm imenso sucesso, pois até permite encontros frequentes e trocas menos abstractas.

Para as crianças de nível etário mais elevado, de igual modo, nem sempre é necessário encontrar uma escola longínqua. Quanto maior é a distância tanto mais difícil se torna a promoção de encontros e o diálogo entre os professores das turmas.

No entanto, é imprescindível manter um equilíbrio entre as turmas correspondentes no que diz respeito às idades das crianças, até porque se torna mais fácil e mais proveitoso, a nível programático, se as turmas forem do mesmo ano de escolaridade.

Carrelo e C. Santos (1999) consideram que as estratégias para a correspondência devem ter subjacentes um conjunto de regras que no início do projecto os professores envolvidos devem implementar pois revelam-se de extrema importância, vejamos então:

- **A assiduidade** - É necessário combinar a periodicidade da correspondência. Geralmente, o prazo estabelecido é uma vez por mês, embora esta periodicidade dependa muito das turmas envolvidas. O importante é cumprir o estabelecido, pois esta regularidade cria nas crianças uma rotina facilitadora do trabalho (as crianças podem inscrever no espaço aberto do PIT, ou no plano semanal a realização de tarefas para os correspondentes). Esta regra permite também que as crianças prevejam a chegada da correspondência o que gera uma expectativa estimulante.
- **A provocação** - F. Alves (2003) refere que as cartas devem ser provocadoras para o trabalho de problemas, de investigação e de experiências. No entanto, as solicitações não devem ser exageradas, para que o outro grupo possa responder e cumprir os prazos estabelecidos.
- **A reciprocidade** - Não deve haver grandes disparidades entre o que se envia e o que se recebe, pelo contrário, a emulação natural entre as duas turmas é estimulante e benéfica. Nestas trocas, deve haver um certo equilíbrio.
- **A procura de qualidade** - O respeito pelos correspondentes implica cartas escritas com correcção e ilustradas com algum sentido estético. Ao mesmo tempo os trabalhos enviados devem ser cuidados e terem alguma qualidade.

Após os professores da turma terem negociado entre outras, estas regras, os alunos são informados acerca do projecto e é-lhes proposta a sua dinamização, alertando as crianças que o conteúdo da correspondência reflecte a vida das duas turmas e deve ser muito

diversificado. De seguida listamos alguns dos conteúdos que podem estar presentes na correspondência:

- ***Cartas colectivas***: primeiro toda a turma, colectivamente, redige a carta a enviar. Mais tarde, são inventariados os assuntos a incluir na carta e em diáde ou em pequenos grupos, são redigidas várias cartas, uma das quais é trabalhada, aperfeiçoada e ilustrada e segue para os correspondentes. F. Alves (2003) refere que as cartas colectivas constituem excelentes momentos de leitura, porque depois de fotocopiadas são lidas integralmente e coladas no Cadernão, como qualquer outro texto.
- ***Cartas individuais***: a correspondência colectiva geralmente desencadeia a correspondência entre pares. Esta correspondência contribui para a promoção correcta da escrita individual, surge naturalmente a reflexão de cada criança sobre o seu próprio escrito, assim como dúvidas e pedidos de ajuda. Este aspecto é óptimo para o professor se aperceber das fragilidades de cada criança, relativas ao processamento da escrita e poder trabalhar, efectivamente, partindo de uma necessidade da criança. Embora diferentes, tanto a carta individual como a colectiva, têm o seu espaço no âmbito da correspondência.
- ***Textos impressos***: são também enviados vários textos trabalhados ou por trabalhar. Os textos por trabalhar, em geral, são acompanhados pelo texto também já trabalhado para, no fim, a turma poder comparar os textos finais.
- ***Álbuns de pesquisas, documentos, maquetas***: Pela impossibilidade de reproduzir estes materiais, são emprestados por algum tempo.
- ***Cassetas***: É muito do agrado das crianças ouvirem a voz dos correspondentes, mas este tipo de correspondência não deve substituir a correspondência em script, a qual é, como facilmente se subentende, o elemento essencial.
- ***Jornais***: também são enviados aos correspondentes. Geralmente, nos jornais, existe um lugar reservado aos trabalhos recebidos dos correspondentes, o que é muito estimulante, pois as crianças da outra turma, ao receberem o jornal, verificam qual o trabalho que os correspondentes seleccionaram.

Além de tudo o que já foi referido, também são enviadas: lendas e costumes da terra, receitas de culinária, pedidos de ajuda para investigações, poemas ou jogos poéticos, adivinhas, jogos, histórias, algumas inacabadas para os correspondentes completarem, relatórios de visitas, textos livres e por ocasião de certas datas festivas até são enviados alguns presentes que, no senso comum, cultivam a amizade.

Todas estas trocas despertam nas crianças o desejo de se conhecerem pessoalmente abrindo-se, assim, a possibilidade de professores e alunos se encontrarem. Segundo F. Alves (2003), estes encontros são devidamente preparados: visitas guiadas a locais de interesse, preparação de presentes ou surpresas, apresentação de trabalhos, momentos de confraternização...

Formas de correspondência

Como vimos, a correspondência pode ser **colectiva** ou **individual**, no entanto, geralmente, começa por ser colectiva, mas com o decorrer das trocas acaba por incluir as duas formas. Para além da correspondência regular, há outras formas de correspondência que surgem, ocasionalmente, no decorrer dos trabalhos em curso ou acontecimentos do dia-a-dia. Estão incluídos nestes casos:

- Convites, para festas e exposições.
- Informações aos pais.
- Cartas a um companheiro que mudou de escola.
- Pedidos, agradecimentos, felicitações, cartões de Natal...

M. Gomes (1996) é da opinião que, em Cabo Verde, país muito marcado pela diáspora, a escola pode instituir outro tipo de correspondência: a **correspondência com familiares** emigrados, por vezes com os próprios pais, o que origina um maior empenhamento destes no processo educativo dos filhos, mesmo estando ausentes. No desenvolvimento deste processo, todas as crianças dão sugestões para que se possa redigir a carta. Podem:

- Pedir informações sobre os modos de vida, as tradições do país onde os familiares se encontram.
- Relatar os seus sucessos e dificuldades na escola
- Descrever o ambiente escolar.

Também se pode promover a **correspondência on-line**, desenvolvendo-se actividades nas quais as crianças têm oportunidade de partilhar com colegas de outras instituições, um conjunto de trabalhos sobre elas próprias e sobre o mundo que as rodeia. Com o estabelecimento desta forma de correspondência contribui-se para que as crianças adquiram as competências básicas que devem possuir na sociedade de informação, onde o enviar e receber correspondência electrónica é fundamental.

A prática da correspondência

“A correspondência é um precioso contributo para o trabalho pedagógico servindo como um fio condutor. Sem termos a intenção propositada, leva-nos a todas as áreas do programa, duma forma natural e estimulante, criando uma relação afectiva, porque se sente que do outro lado, alguém vai ler, vai ver, vai experimentar e está sempre pronto a responder, a apreciar e a criticar” (Alves, F. 2003: 65).

Em síntese: a correspondência integrada na processologia didáctica de uma turma tem os seguintes objectivos:

- Proporcionar a abertura a um meio diferente e promover uma nova perspectiva sobre o seu próprio meio.
- Estimular o contacto e o estabelecimento de relações.
- Comparar as suas formas de trabalho com as de outro grupo.
- Abordar de uma forma dinâmica conteúdos programáticos.
- Criar situações desencadeadoras de aprendizagens significativas.
- Motivar intrinsecamente as aprendizagens da escrita e da leitura.
- Socializar as produções das crianças (ver figura 31).

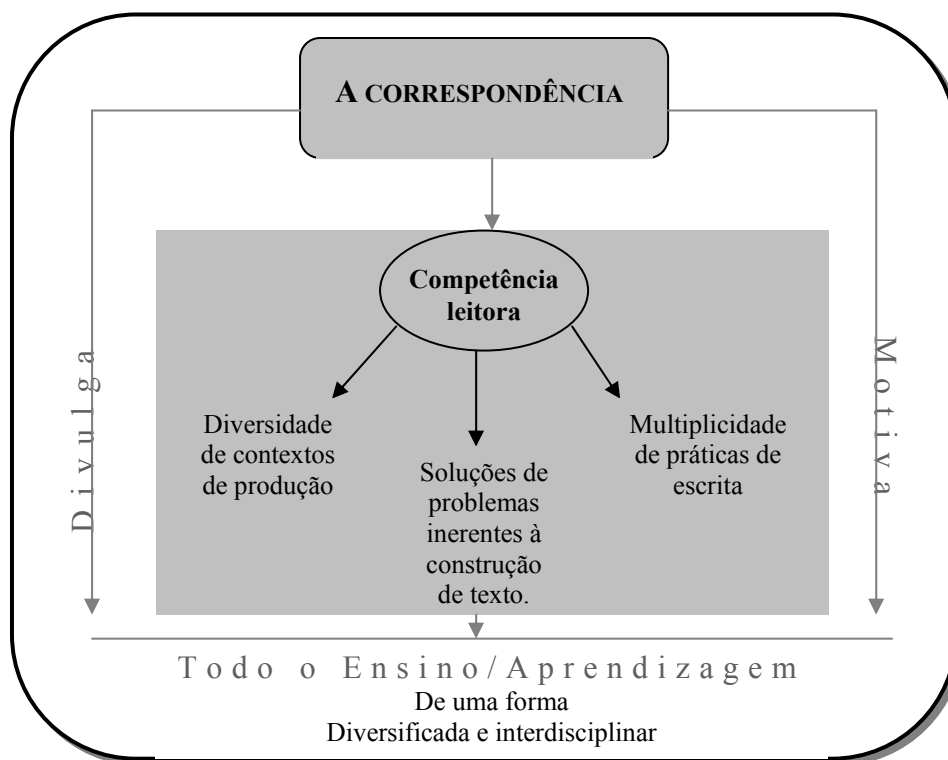


Figura 31 - A correspondência integrada no ensino/aprendizagem

3.6. Técnicas/estratégias pedagógicas transversais

3.6.1 - *Diferenciação pedagógica*

Nos últimos anos, em Cabo Verde, tal como na maioria dos países, o acesso universal dos cidadãos à escolaridade básica é uma realidade e assim, progressivamente, torna-se mais evidente a heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola, a qual se manifesta na origem social, cultural, comportamental, bem como, nos níveis de aprendizagem, motivações, e de projectos de vida.

Na verdade, o acesso de todos à escola é um êxito notável, mas pouco tem sido conseguido ao nível do trânsito de uma concepção de ensino uniforme e massificado, que usa sistematicamente o modo simultâneo de instrução (o famoso método expositivo) para uma concepção da gestão da heterogeneidade.

S. Niza concretiza melhor a ideia de atonia e de inadaptação da escola e dos professores, em relação à nova realidade escolar, quando menciona que é no âmago da cultura da escola e da profissão que reside a máxima fragilidade. Entenda-se a cultura actuante, a um nível mais profundo de conceitos e crenças que são partilhadas pelos membros da organização, neste caso escola e professores, processados a nível inconsciente na definição que a organização faz de si própria. Ela manifesta-se através de normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem actuar. “Essa cultura da organização desempenha habitualmente uma função de conservação da forma de resolver problemas, herdada do passado. É por isso que, correntemente, os projectos inovadores voltam a ser imediatamente reabsorvidos pelas estruturas de pensamento tradicional da profissão” (2000: 41).

Estamos certos que os professores foram preparados para darem as suas lições no pressuposto da homogeneidade, parece-nos, contudo, que as rotinas que a escola desenvolveu, ao longo do tempo, para resolver problemas, estão caducas e não respondem às novas necessidades da vida e do mundo.

É no sentido de gerir a heterogeneidade que, emerge na escola uma nova dinâmica, onde o processo de ensino aprendizagem está de acordo com as mudanças operadas no sistema. Esta adequação que radica no ensino cooperativo, contempla e valoriza as

diferenças, denomina-se diferenciação pedagógica. Este conceito aparece por volta dos anos 70 e 80 do século passado e decorre dos estudos e da intervenção liderada por sociólogos da educação empenhados na compreensão e na busca de novas soluções para as questões do insucesso escolar, da discriminação social e cultural, do abandono e da exclusão escolar que conduzem à marginalização.

Podemos afirmar, tal como Tomlinson e Allan (2002), que a diferenciação de uma forma desprestigiada “resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes”. Esta definição é decorrente de uma outra, produzida, por Perrenoud, na qual este autor, muito claramente, explica que diferenciar significa “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (1997: 53).

Já Grave-Resendes e Soares definem diferenciação pedagógica como “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (2002: 22). Para as autoras, diferenciar não significa individualizar o ensino, significa sim que as regulações e os percursos devem ser individualizados, num contexto de cooperação educativa, que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares. Por isso, a diferenciação radica na redescoberta do valor educativo do diálogo na escola, para possibilitar um ensino interactivo.

Em síntese, o conceito de diferenciação pedagógica, segundo S. Niza (2004) é encarado como um dispositivo de gestão curricular e por isso deve incorporar duas condicionantes históricas relevantes:

- 1ª - a tomada de consciência que os avanços da investigação social dos anos setenta nos trouxe e que nos permitem acreditar que o fracasso na escola decorre principalmente da indiferença à diferença.
- 2ª - a acção de diferenciação do trabalho escolar, como resposta à diversidade dos alunos, deve então constituir-se em instrumento estruturante de um novo paradigma, em que a grande finalidade consiste em desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais.

Características da diferenciação

A diferenciação alarga-se, então, ao trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem. Segundo S. Niza (2000), passa a integrar novas formas de tutoria entre alunos, a adoptar a colaboração dos alunos no estudo e várias estratégias de aprendizagens cooperativas. Passa-se, ainda, a dar especial relevo à regulação da aprendizagem realizada pelo aluno e pelos outros, através da linguagem e redescobre-se, como já mencionámos anteriormente, o valor do diálogo educativo, através do ensino interactivo, ao longo da escolaridade.

Assiste-se, finalmente, à descoberta do aluno como parceiro intelectual, tanto na aprendizagem como no ensino, dando à turma a dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se auto-regula com a mais valia do adulto. Essa descoberta da dignidade moral e intelectual dos alunos inverte o sentido do acto pedagógico e da forma de gerir o currículo escolar.

Grave-Resendes e Soares (2002) salientam algumas das mais relevantes diferenças individuais que devem ser consideradas num processo de acção educativa, com base na diferenciação, a saber: **diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais**. O professor tem de conhecer as capacidades de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas, na maneira como planifica, gere e avalia o processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente às **diferenças cognitivas**, as autoras dão especial relevo à teoria de Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas que se traduz no facto de todos os seres humanos possuírem, pelo menos, oito modos diferentes de conhecer o mundo: “através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do conhecimento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. Estas inteligências não funcionam independentemente umas das outras, o que quer dizer que o indivíduo possui todas elas, mas uma evidencia-se mais na sua vida” (Grave-Resendes e Soares. 2002: 15).

A teoria das inteligências múltiplas veio chamar a atenção para o facto de que um ensino uniforme, isto é, igual para todos, não vai ao encontro das especificidades cognitivas

de cada um. A maioria dos métodos de ensino apela, basicamente, para dois tipos de inteligência, a verbal e a lógica – matemática, negligenciando as outras inteligências.

Quanto às **diferenças linguísticas**, recordamos que as crianças ao iniciarem a escolaridade, apresentam conhecimentos linguísticos muito diferenciados e estes agudizam-se no cenário cabo-verdiano, uma vez que umas falam somente crioulo, outras falam português e crioulo e uma minoria expressa-se, unicamente, em português. Assim sendo, o factor linguístico não pode ser descurado e há que tomá-lo em consideração, no processo de ensino/aprendizagem, visto ser um dos determinantes do sucesso ou insucesso desses alunos, dado que a língua é veículo de comunicação e é através dela que as crianças aprendem.

Muitas vezes, o baixo rendimento escolar das crianças, cuja língua materna não é a língua de ensino é atribuído a dificuldades cognitivas, o que não passa de uma utopia. O que está em causa são questões de natureza pedagógica, pois, na verdade, os alunos possuem uma capacidade linguística que lhes proporciona competências básicas de comunicação interpessoal, mas não têm a competência e a proficiência linguística necessárias para compreender e analisar os conteúdos académicos.

Na base do insucesso, estão também as **diferenças sócio-culturais e económicas**, uma vez que as crianças de estratos sociais e económicos mais baixos não se sentem valorizadas, o que afecta a sua auto-estima. Daqui, resulta a marginalização e desmotivação para aprender, dada a separação que a escola faz entre cultura de origem e a cultura escolar. Há como que uma desvalorização sistemática e até inconsciente, por parte do professor, em relação à cultura da criança e aos conhecimentos que já possui.

A escola de hoje, caracterizada pela diversidade quer cognitiva, linguística ou sócio-cultural, “em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno, procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação escolar” (Grave-Resendes e Soares. 2002: 21). Na realidade, trata-se sobretudo de dar uma resposta de maneira integrada à diversidade dos alunos que têm direito a uma educação bem sucedida. Para tal, os professores devem apoiar o seu trabalho numa postura crítica e evolutiva, partindo de conhecimentos teóricos e instrumentais amalgamados na praxis social.

Operacionalização da diferenciação

A diferenciação pedagógica pode ser concretizada de maneiras muito diversas, mas o modelo por nós defendido, neste trabalho, assenta numa abordagem significativa e activa do ensino/aprendizagem, centrada no aluno. Essas abordagens são frequentemente designadas como construtivistas. Nesta perspectiva, a prática de diferenciação pressupõe que:

- os alunos realizem actividades diversas adequadas às suas capacidades e necessidades;
- exista uma organização e um conjunto de recursos de apoio às aprendizagens substancialmente diferentes, (aliás muitos deles já apresentados por nós, no ponto anterior deste trabalho);
- os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, em particular, os próprios alunos que representam uma fonte rica de experiências, inspiração e desafio.

Segundo J. Pires (2001) e como temos vindo a referir na decorrência deste ponto, a diferenciação dos percursos de aprendizagem não pressupõe que cada aluno os realize sempre de maneira individualizada. É útil que se alternem os momentos em colectivo com os momentos de trabalho individual, ou de trabalho de grupo.

Os momentos colectivos podem ser particularmente úteis para a institucionalização e clarificação do que há a aprender, para iniciar algumas aprendizagens, assim como para regular a vida social da turma. Na forma de trabalho que temos vindo a enfatizar, estes momentos colectivos são também de grande importância para: avaliar a progressão das aprendizagens; confrontar formas de aprender; e permitir uma interacção rica entre os alunos, beneficiando cada um com as trocas e os contributos dos outros.

O trabalho individual, que pode ser mais orientado ou mais livre, é importante para o treino, para a consolidação das aquisições e também para a verificação do que o aluno é capaz de, efectivamente, realizar sozinho.

Os tempos fortes das práticas diferenciadas são, no entanto, os trabalhos nos projectos decorrentes dos programas curriculares, escolhidos pelos alunos, realizados em diade ou por pequenos grupos e completados pela correspondente comunicação à turma. Outro ponto forte de diferenciação é o estudo autónomo na sala de aula. Neste tempo, os

alunos guiam-se por um plano individual de trabalho onde consta a previsão das actividades de estudo, de treino, ou de produção de textos.

Estes dois momentos, nomeadamente, o trabalho de projecto e de estudo autónomo são, em nosso entender, os mais relevantes para objectivarem a diferenciação e por isso, são abordados detalhadamente neste trabalho.

Já vimos que a estrutura mais eficaz para organizar e rentabilizar culturalmente a heterogeneidade é processologia cooperativa da aprendizagem. Apoiadas em S. Niza (2004), listamos um conjunto de propostas como resposta à diversidade dos alunos, norteadas pelos valores democráticos e pela reciprocidade solidária, a saber:

- **Individualizar os percursos dos alunos** a partir do trabalho em cooperação ou seja valorizar a sua participação como agentes de trabalho da turma, enquanto comunidade de aprendizagem.
- **Diferenciar o atendimento aos alunos**, isto é, promover o ensino interactivo, o apoio directo individual, o acompanhamento sistemático de projectos de trabalho ou resolução de problemas...
- **Diversificar e tornar acessíveis os recursos colectivos** para apoiarem o trabalho directo nas aulas.
- **Promover a cooperação** entre os alunos nas funções de ensino para poderem atingir melhores níveis de sucesso (pois a melhor maneira de aprender é ensinando).
- **Valorizar a heterogeneidade** dos grupos de trabalho como forma de dar mais qualidade à educação e mais sucesso às aprendizagens curriculares.
- **Assegurar uma gestão-regulação do desenvolvimento do currículo** compartilhada com os alunos.

Por tudo o que se expôs, somos de opinião que a diferenciação pedagógica é hoje uma questão central, por isso deve ser tema de debate na formação de professores, uma vez que toca aspectos fundamentais da prática pedagógica, designadamente, na forma de organização do ensino, na promoção da aprendizagem, onde se configuram novos papéis para o professor, para aluno e para a escola. Só assim, os professores podem ter consciência que a diferenciação assenta num modelo de cooperação educativa que procura assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso fundamental da formação intelectual.

3.6.2 – *Aprendizagem cooperativa*

Segundo Freitas e Freitas (2003), já no século XIX grandes pedagogos como Froebel, Pestalozzi e Jonh Dewey enfatizaram a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade da escola se tornar diferente, isto é, mais ligada à vida em sociedade. Não podemos deixar de fazer, também, uma breve referência a Freinet, justificada pelo papel central da cooperação, no modelo de escola que este autor preconizava e pela influência que representa na actualidade, através do Movimento de Escola Moderna. As suas propostas respeitam a autonomia do aluno, a sua curiosidade, o seu desejo de trabalhar, de ouvir e ser ouvido e assentam numa relação de confiança mútua e de cooperação entre todos.

Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa encontram-se na psicologia social, a qual se tornou muito influente na primeira metade do século XX, em especial devido aos estudos sobre a dinâmica de grupos. Foi, sobretudo, depois de 1960, nos Estados Unidos da América, que a aprendizagem cooperativa se desenvolveu, quando vários investigadores iniciaram um trabalho sistemático de agrupar actividades centradas em grupos de pequena dimensão.

Tratou-se, essencialmente, de alterar a ideia de usar, esporadicamente, grupos para fins precisos e limitados no tempo, para uma outra que considerava a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas a utilizar constantemente nas aulas. Contudo, a sua divulgação deu-se, sobretudo, a partir da publicação dos estudos de Johnson e Johnson, na década de setenta do século passado, nos Estados Unidos.

A partir de estudos realizados e de acordo com as perspectivas dos investigadores, apareceram dois grandes grupos de teorias explicativas: as **teorias motivacionais** e as **teorias cognitivas**. Vários autores (Bessa e Fontaine. 2002; Díaz-Aguado. 2000; Freitas e Freitas. 2003; entre outros) fazem a correspondência das primeiras teorias às perspectivas da **interdependência social**, da **coesão social** e à **perspectiva comportamentalista da aprendizagem**. As segundas, ou sejam as teorias cognitivistas, associam-nas às perspectivas da **reestruturação cognitiva** e **cognitivo-desenvolvimental**.

Para Bessa e Fontaine, estas teorias motivacionais apresentam diferenças assinaláveis pois “enquanto a da interdependência social assume que os indivíduos se sentem motivados

a cooperar entre si devido a factores intrínsecos, a corrente comportamentalista da aprendizagem valoriza a utilização de recompensas extrínsecas como forma de desencadear e reforçar essa mesma cooperação. (...) já a perspectiva da coesão social, fundamenta a cooperação dos indivíduos em factores afectivos” (2002: 50).

A interdependência social parte do princípio que é o facto dos sujeitos autovalorizarem os objectivos do grupo que os motivam, para se dedicarem e encorajarem os outros, pelo que as recompensas externas não têm relevância. Já a corrente comportamentalista valoriza as recompensas extrínsecas e justifica-as pelo facto de acreditar que as acções, objecto de reforço positivo, se repetem, porque numa estrutura cooperativa é criada uma situação em que a única forma dos indivíduos poderem atingir a sua recompensa pessoal é através do sucesso do colectivo.

Nesta lógica, o facto de todos os indivíduos estarem interessados no sucesso do grupo faz com que se motivem e apoiem entre eles. Tanto na interdependência social como na corrente comportamentalista, a aprendizagem centra-se numa estrutura cooperativa de objectivos ou de recompensas, cria interdependência entre os indivíduos relativamente ao cumprimento dos seus objectivos, pois só os conseguem alcançar se o grupo, no seu conjunto, conseguir.

A perspectiva da coesão social tem como características a estrutura do trabalho em tarefas e a ênfase que é colocada na avaliação. Salienta que os alunos cooperam, entre si, devido a factores de ordem interpessoal, nomeadamente, a afectividade.

Por seu lado os cognitivistas preocupam-se com o intra-pessoal, isto é, com o que acontece dentro de cada indivíduo. Assim, os teóricos filiados na reestruturação cognitiva estão interessados na forma como a informação é retida e incorporada nas estruturas cognitivas dos indivíduos. Defendem que a informação retida na memória é incorporada em estruturas já existentes.

Os desenvolvimentistas consideram relevante a forma como a interacção entre indivíduos lhes proporciona atingirem novas competências, isto é, nestas teorias a ênfase é colocada na forma como a informação é processada e como é capaz de influenciar o desenvolvimento cognitivo. Os modelos teóricos desta abordagem são o de Piaget e o de Vigotsky que sublinham a maneira como se realiza a tarefa e explicam que, numa estrutura

cooperativa os alunos trabalham em conjunto para a resolução de tarefas e, desta forma, fomentam-se as interacções necessárias ao confronto cognitivo.

Para Piaget, o conflito cognitivo é importante porque é este desequilíbrio que permite aos indivíduos corrigir raciocínios e desenvolver as suas estruturas cognitivas. Vigotsky parte do pressuposto que o conhecimento é social e exterior ao indivíduo e que a sua apropriação se realiza pela interacção entre indivíduos. Para Bessa e Fontaine “é a aprendizagem, enquanto elemento promotor de uma variedade de processos desenvolvimentais internos, que operam durante a interacção com os pares mais competentes e que uma vez internalizados pela criança, passam a fazer parte das suas competências individuais” (2002: 56). Nesta teoria, tanto os alunos mais competentes como os menos competentes beneficiam das interacções. O aluno menos competente porque se expõe a padrões de raciocínio indutores do seu desenvolvimento, o aluno mais competente porque é obrigado a reformular, reavaliar e expor os seus próprios conhecimentos para os poder apresentar ao colega que não os domina.

Pelo exposto, podemos verificar que tem sido abundante a investigação sobre a aprendizagem cooperativa, a qual radica no trabalho de grupo¹²⁰, mas é muito mais do que simplesmente colocar as crianças a trabalhar em grupos.

Estamos de acordo com Fontes e Freixo (2004) quando opinam que, em muitas escolas já há muito tempo se pratica a aprendizagem cooperativa, por exemplo, é vulgar os alunos com mais competências ajudarem aqueles que têm mais dificuldades, porém, poucos professores têm consciência da filiação do trabalho que estão a desenvolver.

Um dos grandes objectivos da aprendizagem cooperativa é para Fontes e Freixo “permitir que cada elemento do grupo se transforme num indivíduo que conheça os seus direitos e responsabilidades. O compromisso individual nesta metodologia permite assegurar que todos os elementos do grupo saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais, para que futuramente possam realizar sozinhos tarefas semelhantes àquelas que realizaram de forma cooperativa” (2004: 34).

¹²⁰ Segundo Freitas e Freitas o primeiro grande estudo sobre a influência do trabalho de grupo em escolas deve-se a Kurt Lewin e seus discípulos e data do final da década de trinta do século passado.

Sem dúvida, que um dos aspectos mais importantes, na aprendizagem cooperativa, passa pela aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só podem atingir os seus próprios objectivos se os restantes membros do grupo atingirem os deles.

Bessa e Fontaine definem a aprendizagem cooperativa como “uma metodologia nova, suportada por um conjunto de técnicas baseadas na intervenção de pequenos grupos” (2002: 178). Já Miranda (2003) congrega à definição do autor, citado anteriormente, a intencionalidade da aprendizagem, a tutoria, a interdependência positiva, a confiança mútua, a interacção, a responsabilidade individual e a socialização da informação.

O primeiro passo para a aprendizagem cooperativa é colocar as crianças em grupo, mas é preciso entender que a formalização do grupo não é, somente, juntar as crianças e propor-lhes uma tarefa. Trabalhar em grupo cooperativamente tem, para além de se respeitarem um conjunto de regras, componentes básicas, que segundo Freitas e Freitas (2003) são:

- **Interdependência positiva:** torna-se necessário que todos os elementos do grupo tenham tarefas destinadas e sejam responsáveis por elas, percebendo que se falharem não são eles que falham mas o grupo.
- **Interacção face a face:** há interacção face a face quando os alunos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objectivos do grupo. É esta interacção que mais influencia os sucessos académicos e o desenvolvimento de competências sociais. No entanto, só se pode cooperar quando todos os elementos se conhecem e se aceitam, por isso, os grupos devem ser pequenos para que todos possam discutir e participar no trabalho e ao mesmo tempo interiorizar os objectivos que os norteiam.
- **Avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem:** a responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado sabendo cada um de antemão que a avaliação do grupo é resultado dessas avaliações individuais. Isto tem como consequência um maior esforço de todos os elementos do grupo para que todos aprendam e realizem bem as tarefas.
- **Uso apropriado de capacidades de realização interpessoais:** é fundamental que os alunos sejam ensinados a trabalharem com eficiência no grupo. Para isso, têm de gerir o planeamento da tarefa, saber dar e receber ideias, encorajar, apreciar e avaliar o processo.
- **Avaliação do processo de trabalho:** os alunos devem, permanentemente, reflectir e avaliar o seu trabalho e os objectivos que vão atingindo.

Pela abordagem efectuada, podemos constatar que trabalhar em grupo é muito diferente de trabalhar cooperativamente. No trabalho cooperativo, a aprendizagem dos conteúdos e a socialização potenciam a construção do conhecimento, tendo por base o princípio de aprender a aprender.

Modalidades de aprendizagem cooperativa

Existe uma grande variedade de modalidades de aprendizagem cooperativa que vão desde as muito prescritivas e concretas até às muito conceptualizadas e flexíveis. Apresentamos algumas, sem, no entanto sermos exaustivas, pois pretendemos apenas, pela sua análise, verificar que há nelas pontos de intercepção, como mais adiante evidenciamos. Seguidamente, apresentamos algumas dessas modalidades:

Aprender Juntos (Learning Together): Esta modalidade foi desenvolvida pelos irmãos Johnson. Os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos e são-lhes distribuídas fichas de trabalho. Este método assenta numa estrutura por objectivos, não são utilizadas recompensas extrínsecas e a avaliação é realizada com base no produto do trabalho. A sua eficácia tem sido demonstrada para uma faixa alargada de alunos, que vai desde o 1º ano até ao 9º ano. É muito versátil, relativamente às matérias curriculares desenvolvidas (Bessa e Fontaine. 2002).

Quebra-cabeças (Jigsaw): Este modo de trabalho não se distancia dos princípios fundamentais avançados pelos irmãos Johnson e caracteriza-se por um conjunto de procedimentos específicos, especialmente adequados ao desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior. O trabalho é estruturado de forma colaborativa, em grupos de especialistas. Nestes grupos, o trabalho que cada aluno realiza é indispensável para a concretização do produto final: tudo funciona como num *puzzle* que só está concluído quando todas as peças estão perfeitamente encaixadas.

Numa primeira fase, os alunos são distribuídos por grupos heterogéneos e os conteúdos a estudar são divididos em tantas secções quantos os elementos do grupo. Numa segunda fase, cada aluno estuda e discute a sua parte juntamente com os colegas dos outros grupos, a quem foi distribuída a mesma matéria, formando, assim, um grupo de especialistas. Posteriormente, cada aluno volta ao grupo de base e apresenta o que aprendeu, aos seus

colegas, de maneira a que fiquem reunidos os conhecimentos indispensáveis para a concretização do trabalho/projecto do grupo. Cada aluno tem de aprender a matéria para si próprio e também para explicar, de forma eficiente, aos seus colegas, uma vez que todos vão ser avaliados, de forma individual, sobre todos os conteúdos estudados.

Ao tornar o trabalho de cada um imprescindível, cada aluno é também essencial. O sucesso desta técnica é que os alunos aprendem muito uns com os outros, não só as matérias em si, mas também a forma de expôr e preparar materiais.

Grupo de investigação (Group Investigation): Segundo Díaz-Aguado (2003), este método é especialmente indicado para projectos de longa duração, em que é indispensável planear o trabalho a longo prazo, dividir tarefas, responsabilidades e funções a exercer pelos membros da equipa. Implica, portanto, competências sociais de base já desenvolvidas.

Os alunos constituem equipas (entre dois a seis elementos) e vão assumir o papel de investigadores, seguindo a metodologia de projecto e produzindo o seu próprio conhecimento. Cada equipa escolhe o tema que quer investigar e decide como distribuir o trabalho entre os seus membros, desde a pesquisa ao relatório final. O professor tem um papel fundamental: apoia o planeamento, orienta a selecção de materiais e fontes de informação a pesquisar, monitoriza o desenvolvimento do trabalho. Os resultados são sempre apresentados à turma, ou à comunidade escolar, e a avaliação é feita pelo professor e pelos alunos.

TGT (Team Games Tournament) e **STAD** (Student Teams Achievement Divisions): Estas modalidades partem do princípio que o rendimento aumenta com a aprendizagem cooperativa se e quando existir uma recompensa pelo trabalho de grupo e ao mesmo tempo, cada aluno for responsabilizado pela sua própria aprendizagem. São propostos dois procedimentos de aprendizagem cooperativa, para utilização em níveis elementares (1º ou 2º ciclo): grupos cooperativos e jogos de torneio (**TGT** - Teams-Games- Tournament) e equipas cooperativas e divisões de rendimento (**STAD** - Student Teams Achievement Division).

No **TGT**, os alunos são distribuídos por grupos heterogéneos e a função do grupo é assegurar que todos estão preparados para o torneio, em que se vão colocar questões sobre determinada matéria. Nestes torneios, cada aluno compete com colegas considerados do mesmo nível de rendimento, representando a equipa que o treinou, isto é, a equipa

heterogénea. As pontuações obtidas por cada aluno somam-se às pontuações médias da sua equipa. A composição das equipas vai variando em função das mudanças que se vão verificando nos níveis de rendimento. De realçar que o posicionamento nas equipas é feito tendo como referência conteúdos específicos e não constitui (ou não deve em caso algum constituir) um juízo, mais ou menos globalizante, do aluno.

A técnica de *STAD* é semelhante mas, em vez de torneios, cada aluno é avaliado individualmente através de um teste. A pontuação da equipa resulta da pontuação que é atribuída ao aluno, em função da sua prestação anterior. Por exemplo, a um aluno que tenha subido são atribuídos 5 pontos, ao que mantém a mesma classificação 3, e ao aluno que desce apenas 1 ponto. Desta forma, cada equipa, se quiser ter bom resultado, empenha-se em treinar o melhor possível os seus membros e todos são estimulados a melhorar, qualquer que seja o seu ponto de partida.

Tanto no caso do *TGT* como do *STAD*, os resultados das equipas são obrigatoriamente divulgados, por exemplo, através de um cartaz em que todos podem observar a evolução. Como se pode concluir, tanto num caso como noutro, o aluno é sempre avaliado em função da sua própria evolução e não em relação ao conjunto da turma.

Há, hoje, algumas reservas quanto a estas modalidades que aconselham alguma ponderação na sua utilização, nomeadamente: apenas se adequam a situações de aprendizagem de rotina/memorização (por exemplo, revisões); apesar de preverem mudanças nas equipas, arriscam-se a rotular os alunos de bom, médio e mau; e assentam em recompensas externas e numa estrutura competitiva, quando não há razões para crer que seja essa a melhor maneira de motivar.

Em conclusão, destacam-se, a seguir, os aspectos que constituem o cerne da aprendizagem cooperativa e que são comuns a todas estas modalidades:

- Necessidade de desenvolver, sistematicamente, estratégias para o desenvolvimento de competências sociais.
- Estabelecimento de clima de cooperação (em oposição a individualismo ou competição).
- Carácter sistemático e nunca episódico da sua utilização (sem implicar a exclusão de outras actividades ou formas de trabalho).

- Características-base do grupo cooperativo: heterogeneidade, responsabilidade individual e de grupo, interdependência positiva, facilidade de interacção, igualdade de participação.
- A monitorização do funcionamento do grupo, desempenhada pelo professor.

Finalmente, é de assinalar a grande diversidade destas modalidades, que vão de procedimentos específicos como o STAD ou os Grupos de Especialistas, a quadros conceptuais de referência como o Aprender Juntos. Concluimos que a aprendizagem cooperativa “é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade” (Freitas e Freitas. 2003: 21)

Aspectos positivos da aprendizagem cooperativa

De uma forma global, e independentemente da filiação teórica ou da modalidade escolhida, a aprendizagem cooperativa “tem demonstrado claramente as vantagens da sua utilização, nomeadamente através da introdução de melhorias ao nível dos resultados escolares” (Bessa e Fontaine. 2002: 83).

Freitas e Freitas (2003), apoiados em inúmeras investigações, são da opinião que a aprendizagem cooperativa apresenta os seguintes efeitos:

- Melhora as aprendizagens na escola.
- Desenvolve as relações interpessoais.
- Aumenta a auto-estima.
- Potencia o pensamento crítico.
- Estimula a capacidade de aceitar as perspectivas dos outros.
- Promove a motivação intrínseca.
- Incentiva as atitudes positivas para com as áreas de estudo, escola, professores e colegas.
- Aperfeiçoa as competências necessárias para trabalhar com os outros.
- Reduz a tendência para o absentismo escolar.

Vários autores, por nós consultados, referem também como aspecto positivo, o facto da utilização da aprendizagem cooperativa se poder efectuar, tanto em meios rurais como urbanos, e ser suficientemente versátil para se aplicar a todas as áreas de aprendizagem.

Resta-nos enfatizar que o sucesso na aprendizagem oferece ganhos, tanto para o aluno mais competente, como para o menos competente. No entanto, alerta-se, se é verdade que a aprendizagem cooperativa constitui uma forma mais justa, eficaz e motivadora de organizar a sala de aula, isso não significa que, só por si, seja suficiente na capacitação para a intervenção social e a cidadania democrática. Mais ainda, quando a aprendizagem cooperativa se limitar a um conjunto de técnicas, mais ou menos mecanizadas e aplicadas sem reflexão sobre os conteúdos e contextos educativos, torna-se mais uma rotina, desprovida de qualquer propósito. A aprendizagem cooperativa só faz sentido se for acompanhada por um interrogar constante, por uma monitorização de resultados face às finalidades e se for suportada por ambiente de cooperação e solidariedade.

A aprendizagem cooperativa tem-se afirmado como a forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória, imprescindível na sala de aula. Parte da importância da interacção humana e não provoca a privação de estímulos que é, provavelmente, e contraditoriamente, uma das causas do desenvolvimento mais lento da criança que a diferenciação pedagógica se propõe combater.

3.6.3 – Trabalho de projecto

Projecto é um termo ambíguo, polissémico. Basta uma consulta ao dicionário, um momento de reflexão, o escutar a linguagem corrente para se verificar que esta afirmação é verdadeira. Projecto é plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, roteiro...

Segundo Mendonça (2002) o termo projecto surgiu, pela primeira vez, na literatura educacional em 1904, no texto de *curriculum of elementary school* de Richard, curiosamente, saído na mesma revista *Teacher College Record* que publicou catorze anos mais tarde, o famoso artigo de Kilpatrick intitulado de *Method Project*. Neves (2002) afirma que este autor definia, no citado artigo, o conceito de projecto como qualquer coisa que se projecta ou é projectada, discutia a sua relevância educativa e relacionava-o com o processo de aprendizagem.

Sendo este artigo, de Kilpatrick, considerado por muitos a peça de escrita filosófica sobre o ensino mais influente deste século, constatamos que não explicita a ligação entre trabalho de projecto e resolução de problemas. Talvez não o tivesse feito por considerar desnecessário, visto que, na época e local em que viveu, trabalho de projecto e resolução de problemas serem dois conceitos indissociáveis. Esta abordagem pedagógica de Kilpatrick teve por base o movimento da educação progressista e, em especial, o pensamento de John Dewey. Para este autor, educar significa desenvolver a capacidade de pensar e decidir em situações novas e de complexidade crescente.

A ideia de aprender, através de projectos, expandiu-se originariamente nos Estados Unidos, mas também a podemos encontrar de 1923 a 1930 na ex-União Soviética. Nos finais dos anos sessenta e princípios dos anos setenta do século passado, surgiram na Grã-Bretanha as chamadas *open classroom*, designadas por educação aberta em que uma das suas características principais, que constava da filosofia de Plowden, era o trabalho de projecto. Desde os anos setenta do século passado, tanto o Canadá como os Estados Unidos têm realizado investigações, em sala de aula, com a finalidade de observar crianças e educadores numa pedagogia de projectos. Muitos destes estudos têm sido publicados e considerados por todo o mundo no desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

Um projecto, segundo Cortesão e outros (2002), é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre um problema, uma situação, ou um tema. Ao contrário de uma actividade ocasional, o projecto pressupõe a clarificação das intenções que o orientam e que o justificam, a concepção do plano que o organiza, a acção que o irá concretizar e que permite produzir efeitos, isto é, trazer um valor acrescentado à situação presente.

Os projectos podem ser corporizados em vários tipos: projectos que as crianças escolhem realizar individualmente ou em grupo e projectos que sejam integradores de todo o grupo-turma. Quer uns quer outros têm a vantagem de articular saberes, competências, disposições e sentimentos, apoiando-se no desejo de as crianças aprofundarem ou um conhecimento ou uma realização artística, de fazerem uma experiência científica ou de construírem um espectáculo de marionetas.

No quadro desta ideia, o projecto é um espaço de aprendizagem com percursos individuais e de grupo e reconhece as competências básicas do trabalho científico. Peças (1999) acrescenta que o projecto invoca uma relação entre semelhantes, suportada numa

negociação permanente, exaustivamente explicada, para que todos se vão apropriando, fecundamente, dos seus amplexos e dos infinitos. O projecto exige uma relação feita de intimidades. De implícito e de explícito. De discursos e de incursos. De não sei e de quero saber. De espantos e de interrogações.

No entanto, um projecto, independentemente da sua natureza, implica várias características: intencionalidade, responsabilidade, autonomia, autenticidade, complexidade, criatividade, processo e produto (Mendonça. 2002).

A **intencionalidade** diz respeito ao envolvimento e empenho dos intervenientes, requer destes abertura e capacidade de escuta. É necessário ter em consideração a existência de mais do que uma alternativa, considerar que o erro faz parte do percurso a realizar, determinar problemas e encontrar as suas soluções e, para determinar o(s) caminho(s) a percorrer, fazer uso da análise e da reflexão.

A **responsabilidade e a autonomia** são outras características, sendo a responsabilidade respeitante à capacidade de tomar decisões e assumi-las, podendo a decisão ter carácter individual ou colectivo. Já a autonomia é vista como a capacidade de escolher os meios a utilizar para a concretização da aprendizagem.

Quanto à **autenticidade**, devemos dar valor e atribuir significado aos nossos projectos, não porque podem estar na moda, mas porque nos identificamos com eles.

A **complexidade** relaciona-se com o vivido. Um projecto torna-se complexo, na medida em que, cada educando transporta vivências diferentes, quer a nível individual quer em grupo, a nível psicológico ou sociológico.

A **criatividade** trata de novas ideias que, por vezes, são a recriação de ideias já existentes num contexto novo. Promove-se o desencadeamento de novas ideias a partir da concretização das ideias anteriores, permitindo quebrar a rotina.

O **processo e produto** do trabalho de projecto realiza-se num tempo prolongado, através de fases, ou seja, é uma construção progressiva mas que tem um início, um meio e um fim que se interligam.

Com a utilização da metodologia de projecto, educar deixa de ser a mera transmissão de conteúdos e passa a ser a transmissão de conhecimentos relacionados com as experiências

vividas, com a resolução de problemas e dificuldades, tornando os intervenientes mais cultos, mais cidadãos. Os projectos devem nascer daquilo que as crianças não sabem mas que querem saber, das suas interrogações e daquilo que tem expressão para elas. A ideia de projecto, em contexto escolar, está intimamente relacionada com a vida e o mundo, de forma a acrescentar-lhe sentido (Peças. 1999).

A dinâmica do trabalho de projecto requer que o trabalho escolar, embora desenvolvendo aprendizagens e recorrendo aos conteúdos disciplinares, adquira sentido fora das muralhas das disciplinas e contribua para que a escola se torne num lugar de produção de novos saberes e de novas inteligibilidades e relações.

Importa reter que o trabalho de projecto inclui várias vertentes, aliás já evidenciadas pelas Ciências da Educação: o papel da motivação, dos afectos e do trabalho cooperativo no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Trabalho de projecto em sala de aula

O desenvolvimento de projectos encontra o seu espaço natural na turma, enquanto estrutura sociocêntrica de reinstituição de significados culturais e de aprendizagem democrática. “O projecto é efectivamente a marca, o sustento e o horizonte do que poderíamos chamar de ecopedagogia¹²¹” Peças (1999: 59). Nesta óptica, defendemos que não há uma única maneira de desenvolver projectos com as crianças, porque estas se deixam impregnar pela interacção social, histórica e contextual que ocorre em referência às suas tradições e valores. Relativamente ao tipo de actividades, elas devem partir de um problema autêntico e suficientemente desafiador, à volta do qual se organizam as diferentes etapas. Estas, por sua vez, devem ser variadas e conducentes à elaboração de um produto final.

No entanto, existem quatro aspectos a salientar que fazem parte da estrutura lógica na concretização de projectos. É necessário que se identifique a situação a estudar, que se determine a intencionalidade educativa, tendo em vista as actividades a realizar, que sejam explícitos os motivos que alimentam a intervenção, assim como considerar as estratégias

¹²¹ A ecopedagogia reivindica uma organização curricular profundamente democrática e inclusiva, o que pressupõe, antes de mais, uma outra visão de criança, uma outra assunção da infância, na qual a criança participa por direito na construção da sua vida e da vida da comunidade.

necessárias. Estes aspectos estão subjacentes a uma sequência faseada de três etapas gerais de realização do projecto:

- Preparação.
- Execução.
- Comunicação.

Preparação: o trabalhar em projecto consiste em começar por escolher uma actividade, um tema, ou um problema e fazer dele uma situação aglutinadora de esforços de desenvolvimento de um plano de acção interessante, que ajude os alunos a crescer em diferentes dimensões e que proporcione alegria, a quem o realiza.

Primeiramente, procede-se à constituição do grupo de trabalho, a qual tem de ser efectuada, segundo J. Araújo, (2005) numa lógica sociopedagógica, de acordo com:

- O interesse manifestado pelo tema.
- As várias competências específicas da turma.
- O relacionamento interpessoal.

Não obstante o que referimos, as crianças formam os grupos de trabalho com alguma liberdade, mas sob uma condição, que nenhum colega fique sem grupo para trabalhar. Por isso em geral as crianças apresentam os projectos a realizar em Conselho de Cooperação Educativa, durante o tempo da planificação semanal.

Uma vez identificado, de forma objectiva, o problema ou tema que vai ser estudado, o grupo de alunos reúne-se em tempo próprio, para o primeiro encontro de planificação. O grupo estabelece um plano de acção seguindo uma matriz instituída. Orientam o trabalho, a partir do que já sabem sobre o assunto, para o que querem saber e referem como vão saber (pesquisa). Dividem as tarefas, (quem faz o quê) e marcam prazos, nomeadamente, para a apresentação dos resultados.

Execução: é nesta fase que as crianças encetam o trabalho de campo/recolha de dados. Esta fase é caracterizada por: muito diálogo, ensino mútuo, trocas interactivas, prática intensiva da escrita/leitura de modo funcional. Enfim, a comunicação e a difusão do projecto determinam a selecção e a organização das pesquisas feitas e das informações recolhidas.

Mendonça (2002) é da opinião que a competência comunicativa presente, horizontalmente, em todo o trabalho de projecto, engloba conhecimentos complexos de comunicação, expressão e raciocínio que são identificados quando a criança se envolve em conversação sobre os projectos, criando um verdadeiro contexto de diálogo, pois negociam e decidem num clima de entreajuda.

Periodicamente, os grupos encontrem-se com o professor, para que reconstituam o que estão a fazer, para que reflectam sobre as estratégias que estão a utilizar, para exporem como se está a processar o trabalho e analisarem o desempenho do grupo.

Depois dos alunos terem recolhido todos os elementos necessários para a realização do trabalho, estudam o material, confrontam dados, discutem, analisam, organizam e encontram algumas respostas. É nesta altura que emerge a competência académica, a qual se refere ao manuseamento de instrumentos científicos de observação, (na sala ou em visitas ao meio), de recolha de dados, assim como às competências básicas de vivência no espaço e no tempo, o acesso a sistemas simbólicos codificados, assim como outros instrumentos diversificados para a apreensão da realidade.

Apresentação: Cortesão e outros afirmam que é nesta etapa que a criança “ dá largas à imaginação, pois é preciso dar a conhecer aos outros os resultados a que chegou. Como vai ser feita a apresentação? Uma simples exposição? Uma dramatização? Um painel com cartazes e fotografias? Slides? Banda desenhada?” (2002: 46). Todos estes meios podem ser usados pelos grupos de trabalho, convém, apenas, que estejam adequados ao trabalho desenvolvido.

Podemos dizer mesmo que a hora de apresentação do projecto é a mais desejada e a mais receada pelos elementos do grupo. A responsabilidade cresce conforme os assistentes, os quais podem ser: os colegas da turma, colegas da escola, os correspondentes, pais...

Depois da comunicação do trabalho realizado acontecem as perguntas aos «conferencistas», apreciações, sugestões para melhorar, valorização de determinadas mestrias. Por vezes, as avaliações são registadas em grelhas ou simplesmente registadas em textos de opinião. Enfim, a aprendizagem que se consegue é analisada e o funcionamento de cada equipa também. Pratica-se o exercício do espírito crítico e procede-se à avaliação. J. Araújo preconiza que “avaliar um produto final implica a consideração do carácter global de análise do binómio processo/produto (...) e o tipo predominante de avaliação é formativo” (2005: 39).

Papel do professor no trabalho de projecto

No que diz respeito ao professor, no desenvolvimento do trabalho de projecto, R. Almeida (2004) afirma que o seu papel deve ser de coordenador e informador, promotor das aprendizagens, já que ajuda a estruturar os conhecimentos, a organizar o pensamento e a especificar os planos. O professor não resolve os problemas dos alunos, mas levanta questões. As suas intervenções, muitas vezes, têm lugar a pedido dos alunos, mas também por iniciativa própria, quando a situação assim o justifica, de modo a criar desafios, respeitando os ritmos de cada aluno, aumentando a complexidade das tarefas e a partilha de ideias.

Como animador, o professor é um recurso para cada grupo, por isso deve estar disponível para encontros com os grupos, promovendo trocas intergrupos e para motivar os alunos a progredirem no trabalho. Assim, o professor assume um papel de orientador e conhecedor do processo de investigação de cada grupo de trabalho e reflecte criticamente a sua acção de educar, adequando a sua forma de estar perante as necessidades do grupo e de cada criança.

O professor está presente em todas as fases do trabalho, os alunos solicitam a sua presença, mas progressivamente ganham autonomia. Mais objectivamente arrolamos, então, os contributos do professor, nas várias fases do percurso:

- No início, ajuda a definir a amplitude do problema, ou a explicitar melhor o que querem investigar, bem como os recursos que podem utilizar dentro ou fora da escola.
- Durante o tempo de recolha de informações, para adequar as técnicas de pesquisa.
- No final, tendo em vista a comunicação à turma, ajuda a organizar a informação e procura negociar formas diferentes de melhor conseguirem efectuarem a apresentação do trabalho.

Enfim, o professor desempenha tarefas que se processam no sentido oposto às práticas tradicionais, pois tal como afirma Enes (2002) não escolhe nem planeia os projectos, não apresenta problemas prontos, nem factos ordenados. Ao contrário, empenha-se em incentivar a autonomia, a responsabilidade e o diálogo, tendo por base uma pedagogia contratual. Os professores que utilizam o trabalho de projecto, nas suas salas, reconhecem

que ele proporciona actividades que estimulam as aprendizagens, uma vez que, segundo Peças, o projecto é a “subversão da escola do tédio, através do trabalho que nos acrescenta em saber e cidadania” (1999: 60).

Apreciação sobre o trabalho de projecto

Os projectos das crianças equilibram as oportunidades de aprendizagem e incentivam todos os alunos a participarem na vida da sala de aula e da escola, de acordo com o seu potencial, diminuindo a pressão para concluírem as tarefas escolares, todos ao mesmo tempo. Desta forma as crianças assumem as suas potencialidades e reconhecem que podem contribuir para a realização do trabalho, de forma positiva e de acordo com as suas características individuais.

Corroboramos a opinião de Cortesão e outros (2002) de que o projecto, para além de poder contribuir para melhorar as condições de aprendizagens curriculares, pode ser uma outra forma de valorizar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais. Dá sentido às aprendizagens da criança, pois responde-lhe a duas questões centrais: «o que estou a aprender? E para que serve o que estou a aprender?».

Os professores que trabalham desta forma, desde os primeiros anos de escolaridade, afirmam que as crianças evidenciam uma grande curiosidade pelo que as rodeia e pelos acontecimentos da vida e facilmente demonstram possuir competências de organização e de reflexão, que um ensino de mera transmissão não consegue desenvolver. Estas crianças adquirem o hábito de questionar, conceber, realizar e avaliar intervenções, tornam-se, portanto, mais reflexivos do que aqueles que estão simplesmente habituados a acumular informações.

Pelo exposto, consideramos que o projecto é importante na formação do aluno, no estabelecimento de relações assertivas interpares, na aquisição de conhecimentos e competências, pois permite responder a problemas e a interrogações e exige a adopção de atitudes investigativas orientadas por referentes de natureza educativa e de formação global.

Em síntese: A prática de trabalho de projecto radica no trabalho cooperativo e segundo J. Araújo (2005) promove nos alunos:

- As aprendizagens significativas.
- O gosto pela investigação e pela descoberta (que o trabalho pedagógico pode oferecer).
- O crescimento da autonomia intelectual e cívica.
- A confiança em si e nos outros, uma vez que fomenta o gosto por uma obra produzida em equipa.

3.6.4 – Estudo autónomo

M. M. Santos (2005) refere, citando Montaigne, que *vale mais uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia*. De facto, numa época em que vivemos imersos em informação, proveniente de diversas fontes, nos mais variados suportes, só uma cabeça *bem feita* pode processar essa informação e transformá-la em conhecimento a aplicar em qualquer situação, desenvolvendo a capacidade de reflectir, de raciocinar, de se adaptar a novas condições, e de responder a desafios constantes.

Saber estudar não é estudar muito, mas sim estudar bem, por isso, é necessário que a criança consiga, cada vez mais autonomamente, organizar o tempo de estudo, seleccionar os materiais mais adequados à tarefa a realizar, obtendo um maior sucesso na sua aprendizagem.

I. Niza é da opinião que estudar para “muitos professores, trata-se de uma tarefa individual a realizar em casa e onde os alunos utilizam uma série de destrezas que (...) vão desenvolvendo e amadurecendo independentemente daquilo que se está a aprender” (1999: 44). Ora, estudar consiste numa actividade intencional que pressupõe esforço específico. Trata-se de uma acepção global onde cabem actividades que vão desde a tomada de notas à memorização de textos, da análise de problemas, ao resumir por escrito um texto informativo.

Para o desenvolvimento da autoconsciência de como se estuda, é fundamental o ensinar a aprender em cooperação Pretende-se, assim, que os alunos construam materiais de

apoio à aprendizagem, operacionalizando, em sala de aula, estratégias facilitadoras do estudo, da pesquisa, da análise de produtos e de processos.

Com a finalidade de ajudar os professores na tarefa de ensinar a estudar, têm sido publicadas, em vários países, algumas obras sobre métodos de estudo que consistem numa série de receitas e de conselhos, por vezes contraditórios, que aplicados como conjuntos de instruções a situações correntes, resultam inflexíveis e não funcionais. Nestes livros, são frequentes instruções como:

- Focalize a sua atenção nos fragmentos de informação que considera significativos.
- Reorganize as ideias de forma coerente.
- Distinga o essencial do acessório.
- Sintetize a informação presente no texto
- Redija um texto coerente.

Tais instruções não são aplicáveis a todas as situações, pois exigem, da parte das crianças, grande nível de abstracção e envolvem múltiplas operações mentais.

Na nossa perspectiva pedagógica, consideramos que o apoio explícito ao estudo e ao desenvolvimento do trabalho intelectual dos alunos deve privilegiar o trabalho diferenciado de aprendizagem, contra a centração obsessiva do ensino. O trabalho de aprender realiza-se na escola não é trabalho para casa é, como já dissemos, trabalho do professor e do aluno em cooperação, uma vez que o sentido da escola consiste em proporcionar a todos melhores oportunidades para a construção e para a organização social dos processos de aprendizagem.

Metacognição

Por estudo, segundo Freitas e Freitas (2003), designa-se um conjunto de processos através dos quais alguém se esforça para aprender algo que desconhece. Contudo, é difícil ensinar a estudar, pois são os próprios estudantes que devem encontrar os seus caminhos de aprendizagem. O papel do professor, ao longo dos primeiros anos de vida do estudante, é mostrar-lhe os caminhos da aprendizagem a partir da reflexão própria, ou seja, estimulando a metacognição, para que, progressivamente, cada um utilize os meios que melhor se ajustem às necessidades das diferentes aprendizagens.

O diálogo é importantíssimo, para a criação de um ambiente metacognitivo, pois ajuda a desenvolver a estruturação do pensamento de todos os elementos do grupo e permite a aquisição autónoma do seu estilo de aprendizagem. Aliás o “desempenho académico parece estar estritamente relacionado com o nível de competências metacognitivas” (Carita e outros. 2001: 22).

Definimos, então, metacognição como “o conhecimento explícito que cada um de nós possui sobre o modo como funcionamos do ponto de vista cognitivo, permitindo-nos, deste modo, monitorizar os processos e os produtos cognitivos que protagonizamos e elaboramos” (Cosme e Trindade. 2001: 46). De acordo com esta definição, o conceito de metacognição comporta no essencial duas dimensões:

- O conhecimento por parte do aluno dos seus próprios processos cognitivos e o produto desses processos.
- A regulação desses processos cognitivos.

Na tentativa de uma melhor compreensão do processo efectuado pela criança para chegar à selecção e desenvolvimento de determinadas estratégias de estudo, Carita e outros (2001) subdividiram a metacognição em três categorias variáveis, referentes à:

- Pessoa (conhecimentos ou percepções de si próprio como aprendiz ou pensador).
- Tarefa (análise das diversas tarefas cognitivas com que se confronta).
- Estratégia (procedimentos considerados úteis para facilitar a realização).

Segundo os autores consultados, o conhecimento e a experiência metacognitiva desenvolvem-se à medida que ocorre o desenvolvimento cognitivo, o qual vai possibilitar o aparecimento de novas operações cognitivas. Por um lado, estas operações são necessárias para a aquisição de conhecimentos metacognitivos e facilitam a maturação de outros já existentes, por outro, criam condições para novas experiências metacognitivas.

Ora, o desenvolvimento de determinadas competências, durante a escolaridade, permite ao sujeito um crescente domínio sobre as tarefas que lhe facilita as experiências metacognitivas. Por outras palavras, à medida que o indivíduo vai desenvolvendo certas aprendizagens escolares, vai sendo capaz de dominar melhor certas tarefas. Este controlo

facilita-lhe a ocorrência de experiências metacognitivas que, por sua vez, vão possibilitar a tomada de consciência das dificuldades encontradas na realização daquelas tarefas e dos meios para as superar.

Para A. Silva e Sá (1997) a metacognição, na sua aplicação, assume dois significados: a avaliação de recursos e a metacognição em acção. A avaliação de recursos ou auto-apreciação cognitiva refere-se a reflexões pessoais sobre: o estado dos conhecimentos e das competências cognitivas; dos factores da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva; e as estratégias disponíveis para a realização da mesma. A metacognição em acção ou autocontrolo cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e a planificação da acção: antes do início da tarefa; nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa; e nas revisões necessárias à verificação dos resultados.

Tendo por base o exposto anteriormente, podemos afirmar que a aprendizagem eficaz não depende apenas da idade, da experiência e do nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao aluno planear e monitorizar o seu desempenho escolar.

Assim, a promoção do estudo, numa orientação metacognitiva, apresenta consideráveis virtudes, uma vez que desenvolve a consciencialização e a auto-regulação da aprendizagem, o que possibilita ao aluno ter um papel activo na construção do seu próprio conhecimento. Para que as crianças obtenham sucesso nos estudos aliam-se a estas estratégias cognitivas, estados afectivos apropriados e crenças motivacionais adequadas.

M. M. Santos (2005) é da opinião que a motivação intrínseca é essencial para o sucesso escolar. A consciência do motivo porque se estuda, o interesse e o desejo de aprender favorece a aprendizagem. O aluno motivado encara as tarefas escolares como ocasiões de aprendizagem, utiliza-as para aprender, orienta a sua atenção e o seu esforço para a aquisição de novos conhecimentos. O facto de realizar as tarefas que lhe são propostas, de estudar e saber que adquiriu conhecimentos, fá-lo ter confiança em si próprio e esta confiança é essencial para enfrentar, de forma positiva, novas situações.

Estratégias de estudo

A escola deve apoiar os alunos no desenvolvimento e aquisição de competências e métodos de estudo que estimulem, cada vez mais, a autonomia no âmbito das suas aprendizagens, por isso, ao delinear as estratégias necessárias deve-se promover:

- Um maior conhecimento acerca dos processos cognitivos que as crianças mobilizam quando se confrontam com uma determinada tarefa.
- O desenvolvimento de estratégias pessoais face aos desafios e aos problemas que tenham que enfrentar.

É fundamental, em primeira instância, que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, de acordo com as suas dificuldades e que planifique individualmente o que vai executar, isto é, aprenda a distribuir o seu tempo de uma forma flexível e adaptada às necessidades.

O professor deve promover o levantamento de diferentes maneiras de processar o estudo. Parece-nos que esta tarefa é importante pois possibilita o intercâmbio entre alunos e professor, havendo uma construção cooperada de estratégias, as quais podem ser:

- **Pesquisa** (operacionaliza-se uma pesquisa quando efectuamos uma investigação pois ela permite aprofundar os conhecimentos sobre um assunto ou responder a uma questão).
- **Sublinhar** (implica avaliar o que é principal e secundário de forma a evidenciar no texto o que é essencial reter).
- **Resumos** (é a apresentação do conteúdo de um texto, das ideias ou informações nele contidas em menos palavras. Um resumo deve transmitir, com o mínimo de palavras, o máximo da informação importante do texto original, sem o deturpar e sem acrescentar ideias, nomeadamente opiniões comentários ou juízos de valor).
- **Esquemas** (é uma apresentação simplificada de um documento complexo que implica classificar e organizar a informação e compreender o modo como os factos e as ideias se relacionam entre si).
- **Gráficos** (dão informação imediata sobre os factos mais importantes, ajudam a compreender os dados que apresentam com precisão, permitem fazer comparações e tirar conclusões com facilidade).
- **Leituras** (ler implica interpretar, compreender o que está escrito. O que se lê é indispensável para estudar qualquer matéria ou até para entender o enunciado de um problema).

- **notas e apontamentos** (notas são palavras, expressões, esquemas ou textos breves que se escrevem para registar de forma muito concisa informações que se lêem, ouvem e vêem. Quando estas notas são analisadas, reflectidas e reescritas, corporizam os apontamentos).
- **fazer cábulas** (corresponde a um modo de estudar que assenta na recolha, por escrito, da informação essencial, organizada de forma sintética e funcional).

Consciente das diferentes formas que pode utilizar para estudar, ao preencher o seu PIT o aluno deve optar por actividades de uma forma realista. Para isso, deve considerar questões como, o seu ritmo pessoal de trabalho, as dificuldades em cada área do programa e o tempo que deve dedicar a cada tarefa. Importa que o plano seja exequível e para tal, é importante que os alunos organizem o tempo de que dispõem e considerem o PIT como instrumentos de auto-regulação e auto-controlo.

A promoção do estudo autónomo, em sala de aula, assenta em materiais diversificados de suporte, tais como: gramáticas, prontuários, dicionários, manuais, livros, enciclopédias, ficheiros auto-correctivos das áreas de estudo, computadores com ligação à Internet, problemas, listas telefónicas, revistas e jornais.

Trabalhos de casa e estudo autónomo

Ao longo dos anos, os trabalhos de casa têm sido vistos como um trabalho adicional ao da sala de aula, embora nem sempre obedeçam a regras ou a planificações específicas. Surgem como um meio utilizado pelos professores para que os alunos façam algumas das suas aprendizagens e “são por muitos considerados indispensáveis para o sucesso ao longo do percurso” (Barrigas e outros. 2004: 68).

Na mesma linha de pensamento, M. Figueiredo é da opinião que “os trabalhos de casa são um momento onde o aluno vai aplicar o que aprendeu na aula. Este momento tem a intenção de dar à criança uma oportunidade de treino, de consolidação de técnicas, processos e conceitos já tratados” (2001: 8). Para estes autores os trabalhos de casa são considerados como parte fundamental do percurso escolar. Melancia e Arsénio acrescentam, ainda, que são também “um dos caminhos para a criação de hábitos de estudo, de pesquisa e de registo, uma vez que, para aprender não basta só o trabalho realizado em tempo lectivo” (1998: 41).

Não partilhamos das opiniões apresentadas, em primeiro lugar porque os TPC não contribuem para que os alunos obtenham melhores resultados escolares e além disso tudo o que se sabe, sobre o desenvolvimento infantil e sobre técnicas pedagógicas para o ensino aprendizagem, mostra que esta prática não tem que existir nos moldes em que é realizada, mas inversamente estamos certos que é necessário trabalhar a capacidade de adquirir e compilar informação fora da sala de aula, duma forma autónoma. A execução dos TPC depende da capacidade de compreensão e motivação dos conteúdos abordados. Assim é necessário mandar trabalhos de casa para que:

- Desenvolvam no aluno a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização.
- Promovam o interesse em aprofundar conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.
- Sistematizem aprendizagens significativas, ajudando a recuperar dificuldades.
- Estimulem a criatividade.

Rangel (2003) clarifica melhor a nossa ideia sobre os TPC ao invocar que embora os trabalhos de casa possam ter vantagens, muitas vezes resultam justamente no inverso, como falta de gosto e rejeição do trabalho de estudo, uma vez que, os trabalhos de casa se tornam em tarefas parcelares, repetitivas, pouco estimulantes, pelo seu conteúdo, havendo uma total fadiga da criança em relação à escola, a qual é potenciada pela natureza dos próprios trabalhos.

Na assunção da ideia anterior, J. Lopes (2004) lembra que, cada vez mais, os TPC são concebidos na lógica do currículo *pronto-a-vestir* e as tarefas são, muitas vezes, mais exercícios tirados dos manuais adoptados e as escolas continuam a passar trabalhos iguais aos que eram feitos há quarenta anos. Na opinião de Sá e Cordeiro (2004), o velho sistema da repetição árida, como cópias, composições ou algoritmos não induz a aprendizagem e o sucesso académico. As tarefas devem ser estimulantes e acessíveis e resultarem em produtos interessantes, ricos em vivências. Vejamos então, a título meramente exemplificativo, tipos de actividades passíveis de serem realizadas pelos alunos:

- Investigar histórias de tradição oral, receitas, rezas, responsos...
- Construir um diário, durante um período de tempo pré-determinado.

- Construir livros de: curiosidades, das suas preferências, glossários, histórias....
- Preparar, durante determinado tempo, uma investigação para apresentar à turma.
- Entrevistar um vizinho sobre determinada temática.
- Organizar e arrumar os cadernos ou mesmo a pasta.

Impõe-se uma lógica que não pode, de modo algum, importar simplesmente as tarefas dos livros escolares, portanto, o problema está na qualidade dos trabalhos que se propõem e no tempo que eles ocupam, pois é preciso pensar que as crianças deste nível etário necessitam de tempo para brincarem, jogarem ou simplesmente para não fazerem nada. Assim os trabalhos devem:

- Não ocupar a criança durante muito tempo.
- Ser significativos.
- Ter um carácter livre, responsabilizando o aluno ao mesmo tempo que é incentivado a realizar alguma tarefa.
- Ser apresentados à turma e/ou pais para divulgação do produto.
- Ancorar em situações quotidianas.

Podemos concluir que os TPC podem também ter o objectivo de desenvolver as competências de estudo e de autonomia do trabalho dos alunos, mas, para que cumpram essa função, têm de ser orientados nesse sentido.

É nossa convicção que é importante que a escola desenvolva competências transversais de estudo, nomeadamente pelo valor preventivo das mesmas, na emergência de algumas dificuldades no percurso escolar, porque “ser estudante é um ofício que se constrói, que se aprende. Por conseguinte é possível e necessário que a escola ajude explicitamente os estudantes na construção deste papel” (Carita e outros. 2001: 121).

3.6.5 - Interdisciplinaridade

Segundo Pombo (2004a), a interdisciplinaridade surge em França em 1968, como reivindicação estudantil. Curiosamente, é o ensino secundário que toma a dianteira neste processo, e foi a disciplina de Filosofia que liderou este movimento. Em Inglaterra foi o ensino das ciências que abriu o caminho à interdisciplinaridade. Na década de 70 do século passado, em torno da UNESCO, constituiu-se um movimento tendente à adopção daquilo a que se chamou Ensino Integrado das Ciências, o que correspondia inteiramente aos objectivos da interdisciplinaridade. Sob esta proposta, realizaram-se múltiplas conferências por todo o mundo. O movimento é generalizado, alargando-se à maior parte dos países da Europa, porém, é especialmente em África, no Sudeste Asiático e em alguns Estados Árabes que o ensino integrado das ciências surge institucionalizado, a nível nacional.

A evolução da problemática do mundo contemporâneo é caracterizada pela complexidade, globalidade e interdependência, ao invés, a escola tem cada vez mais matérias para ensinar, conhecimentos mais especializados, desintegrados e dispersos, mais afastados da experiência imediata e mais distantes dos alunos. Portanto a escola, ao viabilizar a fragmentação do conhecimento científico, está em ruptura com o mundo em que está inserida.

Na verdade “a organização curricular coloca ainda as disciplinas como unidades estanques, sem nenhuma interconexão, facto que dificulta uma compreensão do conhecimento como um todo integrado e complexo que permita a construção de uma cosmovisão abrangente e que possibilite aos sujeitos educadores e aos sujeitos educandos uma percepção totalizante da realidade” (Silva, A. 2005: 222).

Para Paviani a “solução para o problema da fragmentação do conhecimento, da perda de visão de conjunto da realidade e de resultados eficazes diante dos problemas” (2004: 17) passa por implementar a interdisciplinaridade, com a finalidade de aproximar a ciência, a arte, a religião e a moral, utilizando para esse fim os currículos, os programas de ensino, os projectos de pesquisa, a escola e a sociedade. A interdisciplinaridade é uma estratégia, um meio, uma mediação, um permanente diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo.

A interdisciplinaridade é vista, pelos autores por nós consultados, como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica de acção pedagógica.

O termo interdisciplinaridade usa-se indiscriminadamente e tem múltiplos significados. Pombo (2004) afirma, mesmo, que a palavra cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses e projectos, que ninguém sabe definir e sobre a qual não há a menor estabilidade. Por isso, muitas vezes, para significar com precisão usam-se outras palavras, como por exemplo integração, a qual aparece constantemente em concorrência com a palavra interdisciplinaridade.

Uma complicação acrescida surge do facto de, no contexto educativo, se usarem para nomear o mesmo referente, quatro termos: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Como se sabe, todas estas palavras têm a mesma raiz: disciplina, a qual remete, ela mesma, para três horizontes diferentes: disciplina como ramo do saber (Sociologia, Biologia...); disciplina como componente curricular (Ciências integradas, Língua Portuguesa...); disciplina como conjunto de normas ou leis. Assim, é à etimologia dos prefixos (pluri, multi, inter e trans) que temos de recorrer para explicar cada termo.

A autora citada esclarece, claramente, o significado destes termos começando por aceitar o prefixo multi e pluri com a mesma acepção. Concebe a existência dos três prefixos num *continuum* em desenvolvimento, como:

- Algo que é dado na sua forma mínima no **pluri ou multi disciplinaridade**, que supõe o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista.
- Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade nos coloca no terreno da **interdisciplinaridade**.
- Algo que, quando finalmente se aproxima do ponto de fusão, de unificação, quando faz desaparecer a convergência, nos permite passar de uma perspectiva holística, para enfim falar da **transdisciplinaridade**.

Se juntarmos a esta continuidade um *crescendum* de intensidade, temos como ponto de partida o paralelismo pluridisciplinar, seguido do perspectivismo e convergência interdisciplinar e atinge-se o holismo e unificação transdisciplinar (ver figura 32).

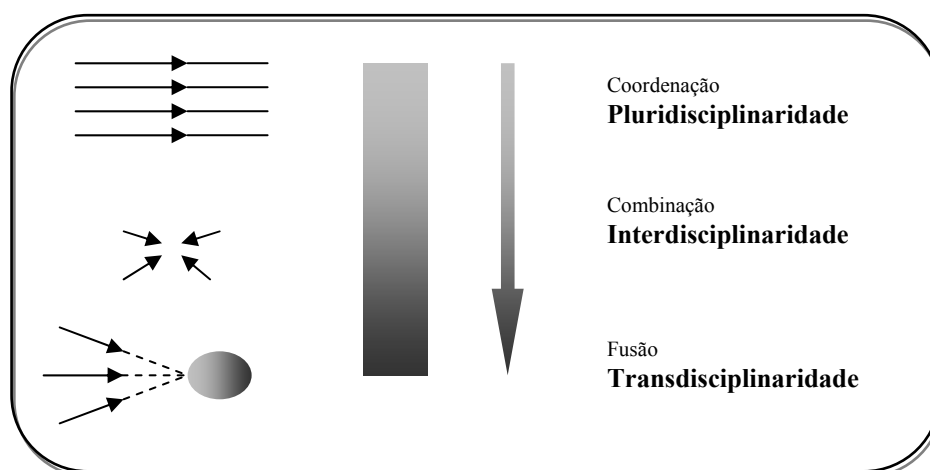


Figura 32 – A sequencialidade dos conceitos correlacionados com a interdisciplinaridade (adaptado de Pombo, 2004)

É conveniente esclarecer que esta apresentação não aponta um caminho progressivo que avance do pior para o melhor, aliás, o melhor parece ser a interdisciplinaridade que tem valores de convergência, complementaridade e cruzamento.

Vaideanu (2006) distingue interdisciplinaridade e transdisciplinaridade da seguinte forma: a primeira é o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais, empregando os seus próprios esquemas conceptuais, a sua forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação. Pelo contrário, a segunda implica que o contacto e a cooperação entre diversas disciplinas tenha lugar, sobretudo, pelo facto de essas disciplinas terem acabado por adoptar um mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou alguns elementos de um mesmo método de pesquisa.

Em síntese: “enquanto a interdisciplinaridade torna flexíveis os limites das disciplinas e promove o intercâmbio teórico e metodológico, a transdisciplinaridade, na prática, propõe novas teorias e metodologias que se situam, aquém e além, do quotidiano das disciplinas académicas (Paviani, 2004: 23). É de realçar que o seu objectivo não é o de diminuir ou retirar a especificidade das ciências, mas possibilitar elos comuns no intercâmbio entre conhecimentos e a realidade.

Por outro lado, o termo interdisciplinaridade sinaliza, segundo A. Silva, “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, o que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida na construção do conhecimento, e em que se substitui uma concepção fragmentária por uma concepção unitária e complexa do ser humano” (2005: 221).

O ensino/aprendizagem e a interdisciplinaridade

Vaideanu (2006) esclarece que, devido à sobrecarga dos programas de estudos e da natureza dos testes, os docentes continuam a atribuir prioridade à assimilação e reprodução dos conhecimentos, apesar da sociedade contemporânea acentuar cada vez mais a importância crescente do saber-ser e do saber-fazer. Esta situação leva-nos a inferir que a aprendizagem autónoma e contínua representa um saber-ser que exige a inversão da tríade tradicional dos objectivos e que em lugar da sequência: conhecimentos/ saber-fazer/ saber-ser deve prevalecer: saber-ser/saber-fazer e conhecimentos.

Todavia, é sabido que um ensino compartimentado em disciplinas só dificilmente ultrapassa o nível dos objectivos cognitivos específicos, por vezes muito limitados. Um tal ensino está longe de finalidades mais complexas, como por exemplo, a autonomia intelectual e as atitudes democráticas, finalidades estas só exequíveis pela integração e superação dos recursos específicos de disciplinas isoladas.

A interdisciplinaridade pode ser realizada na escola, mas requer um planeamento institucional e uma reorganização curricular adequada, porque não existe uma fórmula, nem modelos de interdisciplinaridade pré-estabelecidos, já que ela se realiza, em cada caso, de um modo específico, por isso, para cada projecto interdisciplinar é necessário explicar o processo metodológico. Na prática ele pode tomar diversas formas:

- **Práticas de importação:** quando há uma disciplina que faz a cooptação do trabalho, das metodologias, das linguagens, das aprendizagens já experienciadas noutras disciplinas.
- **Práticas de cruzamento:** verifica-se sempre que um problema tem origem numa determinada disciplina e irradia para outra ou outras. Neste caso, a interdisciplinaridade traduz-se na abertura de cada disciplina a todas as outras.
- **Práticas de descentração:** relativas a problemas impossíveis de se reduzir às disciplinas tradicionais. Por exemplo problemas novos, como sejam os do ambiente (Pombo. 2004).

Temos vindo a referir ao longo deste trabalho que é urgente a escola considerar as aprendizagens que a criança realiza fora da escola. Estas aprendizagens não formais têm um carácter pluri, ou multidisciplinar, ao invés, a aprendizagem escolar é concebida em

disciplinas compartimentadas. Assim, os **conteúdos de ensino**, para serem decorrentes da realidade vivenciada pelas crianças fora da escola, devem:

- abrir-se a novas mensagens trazidas pelas crianças, reorganizando-as, isto é, pôr em prática modos de aprendizagem que articulem as aprendizagens não formais e formais.
- recorrer a métodos globais e interdisciplinares susceptíveis de produzirem conhecimentos integrados, quanto às exigências da vida social, da ciência e do mundo.

Na escola, a abordagem de um tema de modo interdisciplinar realiza-se tendo como suporte um conjunto de estratégias, que passamos a enunciar, baseadas em Paviani (2004):

- **Auto-organização:** impede que a praxis científica seja separada da praxis social.
- **Problema da interdisciplinaridade:** soluciona este problema através da aprendizagem social.
- **Comunicação:** apresenta o estudo a outros grupos para reflectir sobre os fins e as estratégias da pesquisa.
- **Contradição:** garante a cooperação e a autonomia, pois pode haver diversos pontos de vista que precisam de ser confrontados.

A interdisciplinaridade aparece, assim, como meio de recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional do ensino. Ao propor a inserção de um facto, acontecimento ou fenómeno numa rede complexa de relações, ao promover a sua integração num horizonte contextual mais amplo, a interdisciplinaridade está a criar condições que permitem ultrapassar o isolamento em que o pensamento analítico colocou essa realidade, para a poder transformar em objecto de estudo.

Na escola, realizam-se experiências que estabelecem pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, que promovem transposições conceptuais e metodológicas entre as diferentes disciplinas, incentivam a exploração heurística de temas susceptíveis de articular alguns conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, numa palavra, visam alguma integração dos saberes disciplinares.

Por exemplo, o trabalho de projecto, que já abordámos anteriormente, é uma matriz de índole interdisciplinar. É praticando uma interdisciplinaridade espontânea que o aluno constrói uma contextualização compreensiva, na qual ele possa ser capaz de encontrar o lugar próprio e a posição relativa das variadas informações e conhecimentos.

Pombo (2004a) constata que a escola e outros canais de informação são concorrentes na transmissão dos conhecimentos, como por exemplo as TIC, que por serem mais sugestivos, fazem chegar ao aluno uma informação mais rica, mais cativante e mais actualizada, mas também mais dispersa, desconexa e desarticulada. Daí, a necessidade de a escola fornecer ao aluno quadros globais de inteligibilidade, sistemas de enquadramento de referência que permitam situar, ligar, articular, numa palavra, integrar a multiplicidade de informações que constantemente lhes chegam.

Em suma, a interdisciplinaridade está largamente generalizada e o seu sentido deve ser entendido como uma tentativa de dar resposta à necessidade actual de reestruturação das instituições escolares, face às determinações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizam o estado actual dos saberes.

Pelo que foi exposto, é possível afirmar que a interdisciplinaridade “não pode consistir na criação de uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas, pois este procedimento não só destrói o saber posto, mas acaba, também, com qualquer aprendizagem. É preciso, sobretudo, que o sujeito, depois de aprender a dominar o saber, seja motivado a transcodificá-lo para os seus pares num processo crítico e dialéctico” (Silva, A. 2005: 230).

3.7. O ensino/aprendizagem da LP em CV

3.7.1 – *Análise dos dados recolhidos nas escolas do EBI*

Resultados das entrevistas realizadas aos professores¹²²

Na análise dos aspectos que constituem a categoria *ensino da escrita e da leitura* no que diz respeito ao modelo de ensino obtivemos apenas 5 respostas: 2 professores dizem que “para trabalhar a L2 eu parto da L1” (I.47) e 3 explicitam mesmo que “quando as crianças não entendem alguma coisa em LP eu recorro ao crioulo” (E.48).

Quanto aos conteúdos, apenas são referidos três: a escrita, a oralidade e a gramática. Os docentes são da opinião que “a escrita trabalha-se muito pouco” (A.104) e que “a oralidade permite aos alunos trabalharem a gramática” (I.47).

A análise de conteúdo destas entrevistas permitiu-nos conhecer quais as *técnicas e estratégias* utilizadas pelos docentes no ensino/aprendizagem da LP. A propósito da interdisciplinaridade na prática pedagógica, 1 professor considera-a como uma possibilidade ao dizer que: “Nós professores, também podemos interligar as disciplinas” (I.8).

Sobre o trabalho de projecto, 1 professor respondeu que “no EB não há” (C.79), outro concretizou dizendo que “as crianças não fazem” (B.95) e 2 manifestaram o seu total desconhecimento sobre esta técnica mencionando “nunca ouvi falar disso” (D.94) ou mais categoricamente “essas coisas, não sei o que é” (J.95).

Ao inquirirmos os professores sobre o estudo autónomo, só obtivemos 2 respostas, as quais são absolutamente contrárias, já que 1 diz “não fazemos” (B.92) enquanto o outro refere “ nós fazemos durante a aula” (D.94).

Quando pedimos aos professores que nos esclarecessem sobre as práticas de diferenciação pedagógica em Cabo Verde, apenas um professor respondeu realçando que “temos de adaptar de acordo com as dificuldades dos alunos” (C.1) e explicou que para

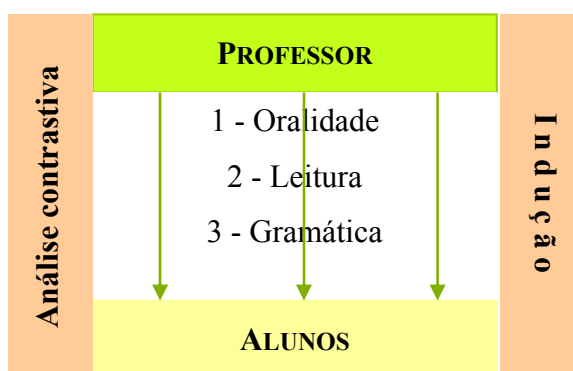
¹²² Ver no anexo 15 a análise de conteúdo das 10 entrevistas realizadas aos professores. Ver na página 98 a caracterização dos 10 professores entrevistados e na página 106 as condições de realização das entrevistas.

diferenciar o trabalho “os professores sentam-se ao pé dos que têm mais dificuldades, põem-nos perto do quadro” (C.82).

Resultados das observações de aulas¹²³

Nas salas observadas, no que concerne ao *ensino da leitura e escrita*, o modelo de ensino utilizado é praticamente coincidente: começam a aula com oralidade; fazem o sumário, segue-se a leitura e a gramática. Geralmente, são os professores que explicam o significado das palavras e apresentam as definições aos alunos, por exemplo, na sala 3 a professora escreveu no quadro a definição de adjectivo, para depois pedir aos alunos que realizassem exercícios de aplicação (ver quadro 28).

Quadro 28 – Processologia didáctica utilizada nas aulas de LP



Transversalmente em todas as aulas, os professores utilizam a análise contrastiva entre a LCV e a LP, para as crianças compreenderem. Toda esta processologia é muito rígida e centralizada no docente, no entanto, vimos uma excepção na sala 2 quando o professor solicitou aos alunos que avaliassem a leitura dos colegas, mas em contradição, na sala 3 as crianças até pedem licença para irem ao cesto dos papéis.

O conteúdo abordado pelos 3 professores foi a leitura, 2 professores realizaram, com os alunos, um trabalho de ortografia, na sala 1 o professor desenvolveu a tarefa a partir dos próprios erros da criança e na sala 2 fizeram a sistematização de casos especiais da escrita que neste caso foi o /rr/ e /ss/.

¹²³ Ver no anexo 15 o que diz respeito à análise de conteúdo das observações a 3 aulas de português. Ver nas páginas 107 e 108 a forma de realização das observações.

No que respeita à oralidade, verificámos que, em 2 salas, foi trabalhada a partir do momento das novidades. Também, em 2 salas se trabalhou a gramática de uma forma explícita. Apenas na sala 1 vimos uma proposta de escrita e a actividade realizada foi a construção de frases, para aplicação de um conjunto de palavras fornecidas pelo professor.

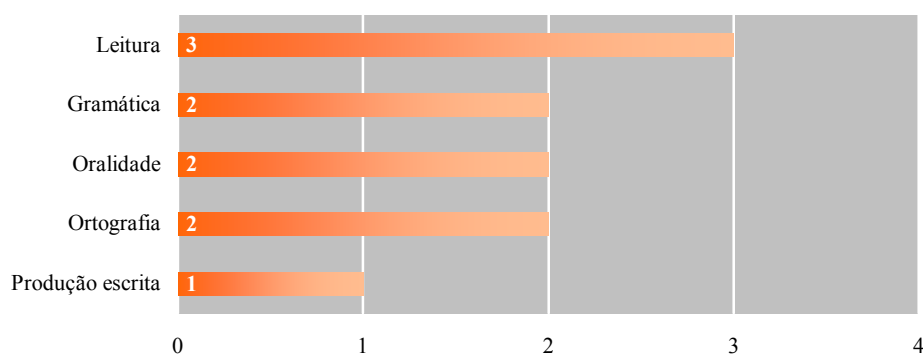


Figura 33 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **conteúdos abordados** resultantes das observações de aulas

Além da actividade referida anteriormente, dois deles realizaram uma leitura modelo. A forma de efectuarem a leitura foi diferente em todas as salas. Na sala 1 houve uma leitura que o professor denominou por leitura participativa (leitura oral por frases em que criança que lê nomeia o colega que vai ler a frase seguinte). O professor da sala 3 optou por solicitar às crianças primeiro uma leitura silenciosa, depois toda a turma leu em coro, a seguir as crianças leram por filas e no final, os alunos leram individualmente parágrafos do texto (ver figura 33).

As principais dificuldades dos alunos, das turmas observadas, registam-se ao nível da pronúncia das palavras em LP, na ortografia, na concordância e em relacionarem o significado ao significante.

Nas 3 observações da prática pedagógica, procurámos indicadores sobre as *técnicas e estratégias*, nomeadamente sobre a interdisciplinaridade. Na sala 3, o docente apelou ao conhecimento sobre a família, adquirido na área das Ciências Integradas, para começar a aula de LP, mas paradoxalmente, no final da aula, pediu às crianças para fazerem, no caderno, um traço a esferográfica, porque ia começar uma nova disciplina. Registamos a mesma atitude, de separar as áreas, na sala 1 e 2.

Resultados da análise dos textos dos alunos¹²⁴

Ao analisarmos os textos que as crianças produziram, subordinadas ao tema “Um dia na escola”, conseguimos conhecer a visão das crianças sobre alguns aspectos do *ensino da escrita e da leitura*. Assim, os conteúdos mais mencionados pelos alunos são os que se relacionam com as Ciências Integradas e os menos referidos são os relativos à Matemática e à LP. No que concerne à LP (ver figura 34), apenas constam temas de gramática, tais como “substantivos e adjetivos” (13).

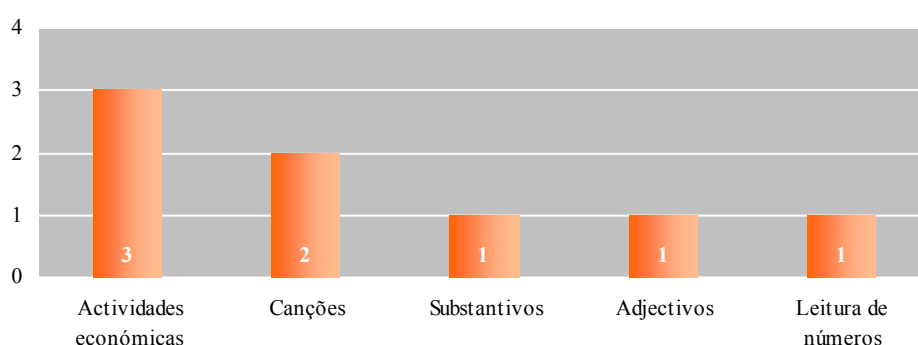


Figura 34 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **conteúdos abordados**, resultantes dos textos dos alunos

Verificámos, também, que as actividades mais mencionadas são as de LP, com 11 frequências em comparação com as de Matemática que são 5, e brincar e jogar é referido por 9 crianças. Cantar e desenhar têm pouca expressividade. É de salientar que as actividades de LP aludidas pelos alunos são a leitura, o ditado e a escrita (ver figura 35).

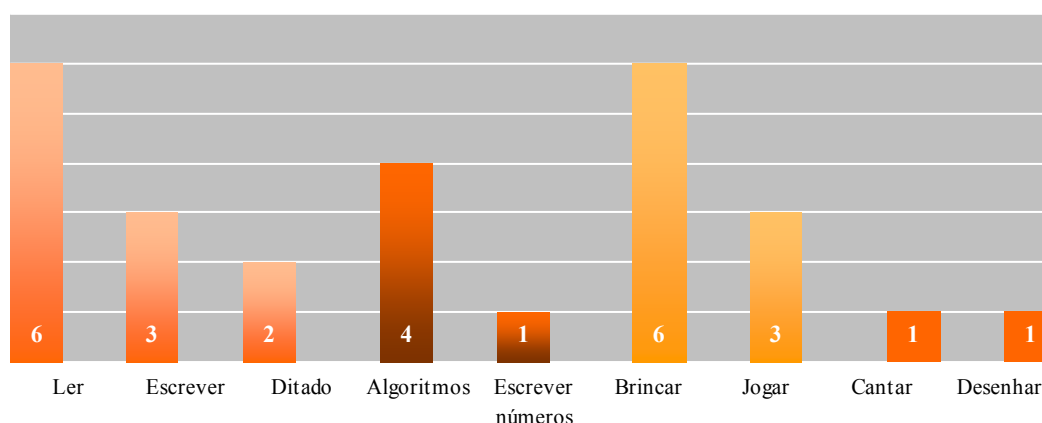


Figura 35 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **actividades de LP**, resultantes dos textos dos alunos

¹²⁴ Ver no anexo 15 o que diz respeito à análise de conteúdo dos 20 textos dos alunos. Ver na página 112 as condições em que foram realizados os textos.

Investigámos o interesse pela LP através da contabilização das áreas referidas. A área mais nomeada foi, em primeiro lugar, a Matemática com 13 frequências, seguida pelas Ciências Integradas com 7 frequências, a LP ocupa o terceiro lugar pois só foi citada por 5 alunos e finalmente temos apenas 1 texto que refere os Trabalhos Manuais (ver figura 36).

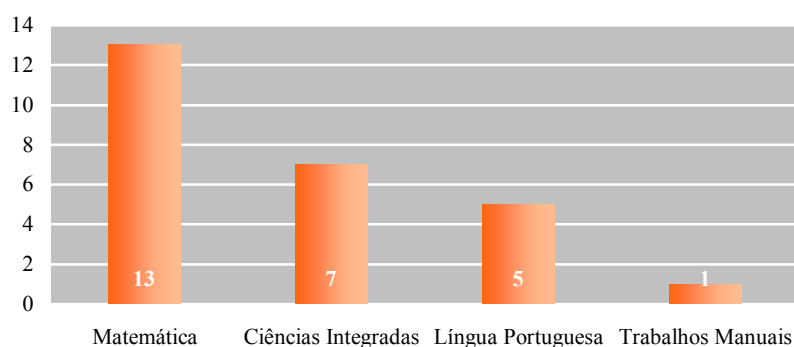


Figura 36 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **interesse em LP**, resultantes dos textos dos alunos

Ao analisarmos os textos, verificámos existirem algumas dificuldades na linearização textual, vejamos então: 6 produções escritas são pouco extensas, já que têm menos de seis linhas; em 7 textos, registam-se problemas de segmentação do discurso, porque não usam parágrafos; todavia, em nosso entender, a maior dificuldade centra-se na coesão textual pois 16 textos são constituídos por frases isoladas, sem conectores, sem articuladores e com repetições sucessivas; também é notória a falta de concordância, em 17 textos.

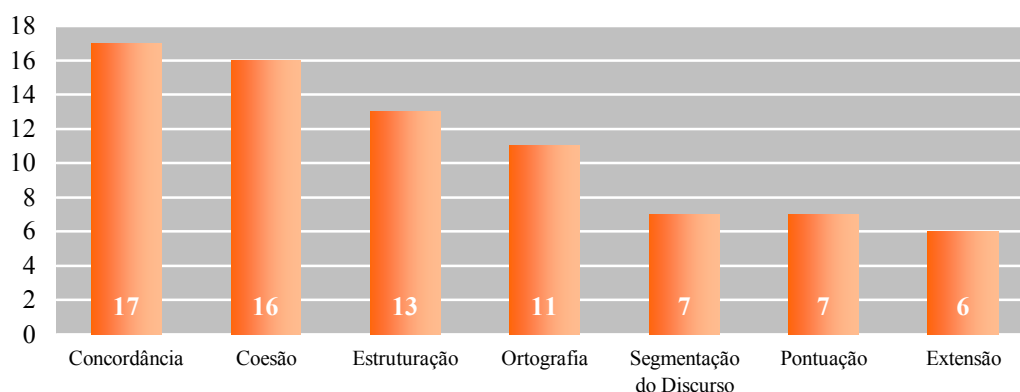


Figura 37 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **dificuldades na linearização textual**, resultantes dos textos dos alunos

A maioria dos textos (13) são pouco estruturados, isto é, ideologicamente confusos e o discurso tem pouca lógica sequencial. Há, ainda, algumas produções que revelam problemas de pontuação (7) e de ortografia (11), uma vez que têm mais de um erro por cada dez palavras, a figura 37 sintetiza esta análise.

3.7.2 – *Análise de dados recolhidos no MEVRH*

Resultados da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário¹²⁵

Durante a entrevista, a Directora Geral do EB e Secundário teceu alguns comentários sobre o *ensino da escrita e da leitura* e é da opinião que, de uma forma geral, os modelos de ensino utilizados pelos docentes configuram um “ensinar da mesma forma como foram ensinados” (45). Mais propriamente no que respeita ao modelo de ensino da LP, alega que “há uma grande fragilidade no ensino do português” (58) pois “em muitos casos é ensinado como se fosse língua materna”(61).

Ao ser questionada sobre a reforma curricular em curso, esta informante *diagnostica* um aspecto negativo do sistema educativo existente: o rácio professor/aluno ser muito elevado, mas acrescenta, positivamente, que está em curso a “construção de escolas, o que vai contribuir para baixar o rácio” (130).

Sobre a LP na reforma, adianta que as *perspectivas futuras* são: “reforçar o número de horas semanais para o ensino da LP” (72); “a metodologia utilizada deve ser a de L2 com algumas incursões na metodologia de língua estrangeira” (74); e “aproveitar o maior contacto, existente hoje, com a LP, devido à comunicação social” (79).

Resultados da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Pré-escolar¹²⁶

A Directora Geral do EB e Pré-escolar considera que o modelo ensino da escrita e da leitura, utilizado em Cabo Verde, “é muito apoiado no manual” (135) e referiu mesmo que

¹²⁵ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário.

¹²⁶ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Pré-escolar.

“não se dá o valor necessário à oralidade” (147). O modelo de ensino de L2, no entender da entrevistada, deverá “ser revisto, ensinar a LP como L2” e justifica esta posição acrescentando “nós temos o nosso crioulo, que é a nossa L1, a nossa primeira língua, muitos miúdos só ouvem o português a partir do momento em que entram na escola, porque a televisão ainda não chegou a todas as casas e por isso a metodologia devia ser revista” (51). A nível dos conteúdos, é “muito centrado na gramática” (135).

Nesta entrevista, foram também abordadas algumas *técnicas e estratégias* tais como: a interdisciplinaridade e o trabalho de projecto. Sobre a interdisciplinaridade, a inquirida referiu que “os professores praticam pouco” (140), no que diz respeito ao trabalho de projecto é mesmo “muito pouco” (32) e quanto à diferenciação pedagógica, é da opinião que “na sala orientam tendo em conta os diferentes níveis dos alunos” (28).

Esta informante atesta a necessidade da concretização da Reforma Curricular, ao *diagnosticar*, no currículo existente, alguns aspectos negativos relativamente à “metodologia de ensino da LP, onde de facto se trabalha muito a gramática” (147).

Resultados da entrevista realizada à Coordenadora da Reforma Curricular¹²⁷

Relativamente à LP, a Coordenadora da reforma curricular *diagnostica*, como aspecto negativo, “as professoras passarem a vida a conjugarem verbos e a dar gramática” (44). Como perspectivas futuras, atribui à LP “um programa por competências” (110).

3.7.3 – Síntese global dos resultados

Sobre o ensino da escrita e da leitura, os vários *corpus* analisados, de uma forma geral, são complementares. No que respeita ao modelo de ensino da LP utilizam a análise contrastiva entre LCV e LP, mas na maioria das vezes fazem uso da LCV, nas aulas de LP, para efectuarem traduções e se fazerem compreender de uma forma célere e, neste caso, o ensino da LP é realizado como se fosse L1.

¹²⁷ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Coordenadora da Reforma Curricular.

Torna-se imperioso, no entender da Directora Geral do EB e Pré-escolar, rever a forma de ensino da LP, pois é preciso não esquecer que a maioria das crianças só tomam contacto com a LP na entrada para a escola, pois na verdade a televisão ainda não chegou a todas as casas e é através dela que há um maior contacto com a LP.

Globalmente, podemos dizer que o ensino é mediado por um modelo indutivo e centrado no professor. Os docentes ensinam tal como foram ensinados e por isso, as actividades utilizadas, são pouco inovadoras e diversificadas sendo as mais produtivas: o ditado; a leitura, efectuada com base em formas colectivas e repetitivas; e a produção escrita, que é muito orientada mas pouco contemplada na prática pedagógica.

Os conteúdos de LP referidos em todo o *corpus* são a gramática (que é trabalhada excessivamente e de forma explícita, o que é um dos aspectos negativos diagnosticados no ensino da LP e que a reforma pretende alterar) seguindo-se a oralidade e a escrita.

As crianças revelam dificuldades na aprendizagem de LP, ao nível da oralidade, nomeadamente na pronúncia das palavras e empregam um vocabulário pouco diversificado, uma vez que o seu vocabulário activo é restrito. Na escrita apresentam dificuldades de ortografia, concordância e pontuação. Os textos revelam, principalmente, problemas de coesão textual, são ideologicamente confusos e o discurso tem pouca lógica sequencial.

A área de LP desperta pouco interesse nas crianças e as suas preferências centram-se na Matemática, mas o que mais apreciam, na escola, é o momento do intervalo e da refeição quente.

Ao nível das técnicas e estratégias, os professores praticam pouco a interdisciplinaridade, a qual é por eles equacionada como uma possibilidade; o trabalho de projecto não é contemplado no EB; a diferenciação pedagógica, em Cabo Verde, não é uma realidade já que alguns professores consideram que diferenciar é terem em conta, somente, os alunos com dificuldades, aos quais conferem um atendimento mais individualizado, enquanto que para outros, diferenciar é fazer grupos homogéneos de alunos, consoante os seus níveis de aprendizagem; e finalmente, sobre o estudo autónomo, nada podemos concluir.

A reforma curricular, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da LP, perspectiva, essencialmente, reforçar o número de horas de LP e instituir, efectivamente, a metodologia de L2, com um programa elaborado por competências.

3.7.4 – Discussão dos resultados

A discussão relativa a este bloco, o ensino/aprendizagem da LP, pretende esclarecer como se processa o ensino da escrita e da leitura, em CV, e em que técnicas e estratégias está ancorado.

De uma forma geral, a área da Língua Portuguesa não desperta muito interesse nas crianças, o que pode ser imputado aos modelos utilizados, aos conteúdos abordados, às actividades propostas ou mesmo às técnicas e estratégias utilizadas pelo professor. Antes de conhecermos como se processa o ensino da escrita e da leitura, em Cabo Verde, e sabermos se ele é de facto desmotivante para as crianças importa lembrar, mais uma vez, um aspecto preliminar: a criança, em Cabo Verde, utiliza quase generalizadamente LCV, sua L1 e na escola vê-se confrontada (algumas crianças pela 1ª vez) com a LP. Segundo Ançã, “sendo o português veículo de acesso e saberes académicos e não possuindo esses alunos um domínio satisfatório em LP, não trazendo de casa uma bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas” (1999: 14).

Tendo em consideração o que se disse anteriormente, a questão do modelo utilizado no ensino da LP torna-se de capital importância. Em Cabo Verde, muitos professores utilizam uma análise contrastiva entre LCV e LP, o que vai ao encontro do que M. E. Marques preconiza, ao referir que se torna forçoso “partir da hipótese de que qualquer aprendente já tem uma competência desenvolvida em L1, dado viver em determinado contexto social e cultural – contudo o estudante raramente tem consciência disso. Daí que o melhor meio de consciencializar essa competência reside numa metodologia com base em contrastes e que torne o aluno sensível a descobrir, a reagir a diferenças e semelhanças entre contratos e rituais sócio-verbais próprios do espaço social” (2003: 82).

É, pois, necessário, segundo a mesma autora, criar estratégias pedagógicas e didáticas que permitam aprender a dialéctica entre L1 e L2, através de reflexões metacomunicacionais e metalinguísticas: contrastes, parecenças e identidades. Enfim, tudo o que expressámos está muito longe das simples traduções que grande parte dos professores, em Cabo Verde, fazem para facilmente e sem provocarem a reflexão sobre a língua se fazerem compreender.

Globalmente, os professores praticam um modelo indutivo, centrado no professor o que está em contradição como o que é preconizado hoje, ou seja, o ensino aprendizagem deve centrar-se no aluno. O próprio “Conselho da Europa encoraja todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes (QECR. 2001: 11).

Acreditamos que, na sua maioria, os professores tratam a LP como L1 e ensinam os seus alunos tal como foram ensinados e sobre este modelo, hoje utilizado, o MEVRH considera, tal como nós, que deve ser alterado para melhorar a qualidade do ensino. Portanto a LP deve ser abordada de forma a valorizar os alunos e para isso, o professor deve responsabilizar as crianças pela sua aprendizagem, potenciando assim a sua autonomia.

Os conteúdos mais trabalhados, na escola, parecem ser a gramática e para alguns dos inquiridos até é abordada de uma forma excessiva. Parece-nos inegável que o conhecimento da gramática permite ao aluno ultrapassar dificuldades morfo-sintácticas e no caso de Cabo Verde até dificuldades de ordem interlinguística como interferências ou decalques. E. Fonseca (2003), a este respeito, diz mesmo que é pela gramática que reconhecemos e produzimos correctamente todos os enunciados discursivos como sequências organizadas. Ora, o problema da gramática, em Cabo Verde, é que ela é apresentada nas aulas como regras que as crianças devem memorizar, portanto não ocorre como resolução de problemas linguísticos apresentados pela criança, quer em intervenções orais quer nas produções escritas, isto é, não parte de situações de uso.

Sousa e Cardoso dizem que “se fazer gramática visa evidenciar as possibilidades de expressão dos alunos, só faz sentido levarmos a cabo essa tarefa se partirmos da língua em funcionamento” (2005: 65). Assim, emerge a reflexão que leva os alunos a descobrir a língua enquanto objecto de estudo o que é, sem dúvida, mais prazeroso e útil do que um conjunto de regras gramaticais.

O segundo conteúdo referido pelos professores como mais trabalhado, é a oralidade, no entanto, a forma de a trabalhar não permite, tal como M. E. Marques (2003) defende, que a criança aprenda a falar correctamente, a defender os seus pontos de vista, contra-argumentando e tomando uma posição crítica diante do mundo, ao mesmo tempo que se dá a apropriação da materialidade fónica da palavra. Na escola cabo-verdiana a abordagem da oralidade não parte das vivências e dos interesses das crianças e não está inserida na vida da turma, pois é controlada pelo professor que a orienta, consoante as exigências dos conteúdos que quer apresentar.

Outro conteúdo referido é a escrita, o qual é abordado através de actividades muito dirigidas no que concerne à produção textual. O mais comum é os professores darem palavras para formarem frases ou, nas poucas vezes que as crianças produzem textos, são-lhes fornecidas pistas estereotipadas que têm de integrar na produção.

Outras actividades muito mencionadas são os ditados e a leitura efectuada com base em formas colectivas e repetitivas. São, portanto, actividades fechadas, mecanizadas e fossilizadas que não promovem a análise da língua.

Este ensino da LP resulta num acumular de dificuldades, para as crianças, tanto na oralidade como na escrita. Os alunos têm pouco vocabulário activo, porque a exploração dos actos de fala do quotidiano é diminuto. Os problemas de pronúncia talvez estejam relacionados com a fraca exposição à LP, mas também, porque o modelo (professor) nem sempre consegue produzir os fonemas correctamente. As dificuldades, na produção do texto escrito, surgem porque “a escrita não é ensinada enquanto tal, ela apresenta-se como uma síntese mágica dos outros, essencialmente os subsistemas da língua: ortografia, sintaxe, vocabulário e conjugação” (Santana. 2003: 23). As crianças não são incitadas a textualizar, não têm uma consciência reflexiva do acto de escrever e talvez por isso, os textos revelem problemas de coesão, estruturação e pontuação.

Os erros de concordância devem-se, principalmente, a interferências do crioulo, ora se a LP é trabalhada, de facto, através da análise contrastiva, como referem os professores, estes erros deviam ser menos produtivos, contudo, é de referir que até os adultos, com uma aprendizagem estabilizada, actualizam a língua com erros de concordância, a nível oral.

Os erros ortográficos que registámos são resultantes do pouco tempo que as crianças têm para tomarem consciência da grafia das palavras e também devido a um trabalho pouco sustentado na oralidade, como já expusemos anteriormente.

As técnicas e estratégias utilizadas, em Cabo Verde, são pouco diversificadas, pois os professores só conhecem um leque muito restrito e de facto, as dificuldades das crianças seriam mais facilmente superadas se os professores promovessem a diferenciação pedagógica, o que na realidade não acontece na escola cabo-verdiana, pois os professores consideram que diferenciar é conferir uma atenção especial a um aluno da turma ou até dividir a turma por níveis de aprendizagem.

É evidente que estas formas de diferenciar não dão resposta à panóplia de capacidades da turma e continuam a perpetuar, para o grande grupo, o estudo dos mesmos conteúdos, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma. Para Grave-Resendes e Soares (2002), tal como para nós, diferenciar significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados, num contexto de cooperação educativa, e podem ir desde o trabalho contratado ao ensino entre pares.

Podemos afirmar que o Trabalho de Projecto não é contemplado no EB e sobre o Estudo Autónomo não temos dados que nos permitam tirar conclusões, pois poucos inquiridos responderam e mesmo as opiniões colhidas dividem-se. Apesar disto, achamos difícil que as escolas tenham esta prática, já que nas salas visitadas, não vimos material que permitisse a sua institucionalização.

A interdisciplinaridade é pouco praticada, aliás pelo contrário, há uma grande segmentação das aprendizagens, pois os registos, efectuados pelas crianças nos cadernos, são totalmente compartimentados.

Considerações finais

O ensino aprendizagem da LP é processado de uma forma fragmentada através do treino de mecanismos que constituem os seus conteúdos (nomeadamente a gramática), as técnicas e estratégias são pouco diversificadas, apelativas e inovadoras. Este modelo de abordagem da LP parece “contribuir para a aprendizagem mecânica de procedimentos e

respostas acabando por resultar no pouco envolvimento dos alunos nas actividades e na precária assimilação de estratégias de leitura e escrita” (Pereira, L. 2004: 29).

Desta forma, é plausível que o ensino/aprendizagem de LP desperte pouco interesse nas crianças e que o momento do intervalo e da refeição quente seja o que mais apreciam na escola. Na verdade, não nos parece que o reforço do número de horas destinadas à área da LP, preconizado pela reforma curricular, vá inverter o estado do ensino aprendizagem da LP. Já a perspectiva de alteração metodológica na abordagem da LP, isto é, a adopção efectiva da metodologia de L2, num programa enformado para as competências, parece-nos uma decisão adequada e que conjugada com técnicas e estratégias renovadas, contribuirá decisivamente, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para o seu sucesso.

4. Avaliação

DOMÍNIO CONCEPTUAL

FILOSOFIA: A avaliação, que se pretende formativa, envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre o processo pedagógico.

Tem como principal função ajudar a promover a formação para o sucesso dos alunos. Neste sentido ensinar e avaliar constituem elementos interdependentes e indissociáveis.

TEORIAS: Construtivismo de Brunner.

PRINCÍPIOS: A avaliação é uma forma de informação permanente e/ou periódica sobre a progressão escolar de cada aluno a fim de auto-regular o seu esforço o melhor possível (Pereira. M. 2005).

Avaliar implica o uso de uma grande variedade de modos e instrumentos de avaliação, adequados à diversidade e à natureza das aprendizagens. (Barreira e Moreira. 2004).

A par de uma co-avaliação, os alunos auto-avaliam-se o que é um processo de metacognição, entendido como um procedimento mental interno através do qual tomam consciência da sua actividade cognitiva. (Santos. 2002).

A avaliação em LP deve considerar não só aspectos linguísticos e psicolinguísticos como também aspectos sociais e pessoais. (Pereira e Azevedo. 2005).

CONCEITOS CHAVE: Avaliar, competências, avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação sumativa, avaliação aferida, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação, auto-avaliação, co-avaliação.

QUESTÕES-FOCO: Como se processa a avaliação em CV?

DOMÍNIO METODOLÓGICO

JUÍZOS DE VALOR:

A avaliação praticada no EB em Cabo Verde é um processo de medida porque não há uma relação construída entre o ensinar e o avaliar. De facto, a avaliação formativa está consignada na Lei, mas a sumativa é mais relevante. Somos de opinião que há alguma arbitrariedade no sistema porque não são aplicados critérios de avaliação, o professor é praticamente o único responsável na avaliação e os alunos não têm qualquer papel.

No entanto, a Lei permite efectuar algumas melhorias no sistema pois prevê a articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema e ainda o carácter excepcional da retenção, exigindo que os professores tenham como objectivo o sucesso de todos os alunos.

JUÍZOS COGNITIVOS:

Em CV a avaliação tem duas funções: a de regulação da prática educativa, finalidade não conseguida, e a de classificação, que é preponderante. É operacionalizada sem critérios de avaliação e as modalidades mais utilizadas são a sumativa e a formativa. Como estratégias/instrumentos utilizam os testes e as questões orais e escritas. A avaliação de LP centra-se no desempenho dos alunos sobre a escrita, a leitura e a gramática. A avaliação conduz a uma taxa muito elevada de retenções.

TRANSFORMAÇÕES: Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e a informantes especializados.

REGISTOS: Gravações das entrevistas, transcrição das gravações.

ACONTECIMENTOS/OBJECTOS: Professores e informantes especializados foram entrevistados sobre as características e o processamento da avaliação.

Figura 38 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “Avaliação”

4.1. Perspectivas actuais de avaliação

A avaliação tem sido objecto de atenção mais intensa nos últimos anos e ao longo das épocas tem adquirido uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade. Alterações económicas, sociais, políticas e culturais deram origem a diferentes modelos de ensino/aprendizagem e de abordagens de avaliação.

Como refere M. Alves (2004), cada sociedade exige, num dado momento da sua evolução, um determinado sistema de avaliação, pois, o ensino inicial, e a formação contínua, são levados a assumir incessantes reformas curriculares, a maior parte das vezes sob pressão e, conseqüentemente, com um empirismo naturalmente aberto a todas as modas e sugestões. A mesma autora explica que embora se coloque o enfoque na instituição educativa, nomeadamente nos programas, nos materiais e nos projectos que desenvolve, a avaliação está presente em todos os domínios, quer formal, quer informalmente, compelindo à clarificação do significado, das funções, dos objectos, dos meios e, ainda, da natureza da avaliação.

A avaliação é pois uma questão complexa, em todos os níveis de ensino, está em permanente discussão e é geradora de muitas tensões. Segundo Coll e outros “há poucas tarefas que nos coloquem tantas dúvidas e que possam criar tantas contradições aos professores, independentemente do nível de ensino em que se exerça a profissão, como as relacionadas com a avaliação e com as actuações e decisões que lhe digam respeito” (2001: 196).

Estas dificuldades, dúvidas e contradições aumentam ainda mais se situarmos a actividade docente na perspectiva de uma concepção construtivista do ensino/aprendizagem pois é difícil compatibilizar a ideia da construção de significados com uma prática de avaliação que acaba sempre por impor uma medida uniforme para todos. Actualmente essa visão de medida está ultrapassada e posta em causa, o que J. Pinto (2005) justifica por três razões:

- A grande **aleatoriedade** das notas, isto é, dos juízos avaliativos dos professores e, por vezes, do mesmo professor em momentos diferentes.
- O papel das **expectativas** do professor da recolha e análise da informação, que sustenta o processo de tomada de decisão.

- A forma **holística** de construção de juízos avaliativos e os processos inerentes à sua construção responsáveis por diferentes decisões sobre a mesma produção de um aluno.

Este problema de equidade chama a atenção de que a avaliação, enquanto prática social, tem uma dimensão ética. Por outro lado o que parece influenciar mais a decisão sobre a avaliação não é tanto o que o aluno sabe factualmente, mas a forma como cada professor percebe as suas potencialidades de aprendizagem. Esta representação do potencial dos alunos está ligada a um conjunto de informações bastante alargado e compreende características pessoais do seu ser e estar na escola. Deste modo a avaliação parece muito mais algo que se constrói e que emerge de uma relação do que um simples processo de medida.

Perante todos os pressupostos expostos, torna-se difícil definir o conceito de avaliação pois segundo Formosinho e Parente é como outros conceitos polissémico, já que é referente à “cultura e à sociedade; à filosofia educativa e à formação de professores; à comunidade educativa. Sendo assim são diversas as definições de avaliação e a delimitação das funções que desempenha. Avaliar para certificar? Antecipar? Regular? Centra-se em certificar competências adquiridas e antecipar o sucesso e o insucesso de cada aluno ou foca-se na regulação do processo ensino/aprendizagem, o que conduz a concepções e práticas muito diferenciadas de avaliação” (2005: 22). Nas escolas, nomeadamente as cabo-verdianas, parece-nos que a avaliação como regulação do processo ensino/aprendizagem tem sido descurada a favor da avaliação certificativa, portanto estas formas de avaliação têm estado dissociadas.

Considerando as teorias construtivistas surge um novo conceito de avaliação em que quem avalia, não mede, não descreve ou julga, mas organiza o processo e estimula os alunos a participar activamente na sua própria avaliação. Nesta óptica, a avaliação “é então uma forma de informação permanente e/ou periódica sobre a progressão escolar de cada educando a fim de auto regular o seu esforço o melhor possível e de melhorar o conhecimento de si próprio” (Pereira, M. 2005: 12).

De acordo com a definição anterior o sistema de avaliação deve ter como preocupações principais adequar-se à pedagogia para o sucesso e constituir um processo exequível, que os professores possam pôr em prática de uma forma satisfatória, sem se

afastarem dos princípios que lhe estão subjacentes. Assim, para que o processo de avaliação seja claro e objectivo a escola deve à partida definir:

- A periodicidade da avaliação.
- Os intervenientes na recolha da informação.
- A natureza da avaliação (quantitativa ou qualitativa).
- A função da avaliação.
- Os instrumentos para a recolha de informação.
- Os instrumentos para a comunicação e publicitação da avaliação.

No entanto, embora seja de todo o interesse a sistematização inicial apresentada, as concepções e práticas da avaliação reflectem perspectivas sobre o que significa hoje educar e são decorrentes das práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem com as quais devem estar estritamente ligadas. Isto pressupõe considerar que a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre o processo pedagógico, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos. Esta posição na opinião de Abrantes (2002) está associada a um conjunto de princípios, nomeadamente:

- A consistência dos procedimentos de avaliação, relativamente aos objectivos curriculares e às formas de trabalho desenvolvidas com os alunos, implica a utilização de uma variedade de formas e instrumentos de avaliação, adequados à natureza das aprendizagens e ao percurso e evolução do aluno.
- O carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspectiva de que o processo deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superação das dificuldades, tendo como base os seus interesses e aptidões.
- A necessidade de envolver neste processo os professores, os alunos e outros intervenientes na prática educativa.

Pelo exposto inferimos que qualquer sistema avaliativo, de características eminentemente formativas, deve de um modo contínuo possibilitar e facultar um máximo de informações sobre todo o processo. Ora esta abordagem naturalista, enquanto contextualizada no processo, opõe-se à abordagem positivista e faculta o aparecimento de diferentes paradigmas. D. Rodrigues (2001) identifica três grandes tipos de paradigmas actuais de avaliação:

Objectivista: perspectiva técnica da avaliação - Esta perspectiva, assente numa orientação curricular de influência behaviorista, põe em relevo uma concepção de currículo

de influência positivista, associada aos fins a atingir, traduzidos em desempenhos a observar nos alunos, no final da aprendizagem, e que garantem o investimento feito com a instrução.

É dada importância aos processos que facultam a aprendizagem do aluno e à forma como o professor ensina, de modo a orientar todas as actividades para os objectivos desejados e controlar todos os desvios ocorridos. Os métodos, estratégias, técnicas, materiais e meios de ensino capazes de melhorarem a aprendizagem dos alunos são considerados elementos importantes do currículo, concebido como um plano de aprendizagem escolar.

Esta abordagem, segundo M. Alves (2004), permite aos professores, alunos e pais, ou seja, à sociedade, compreender e regular o processo de ensino/aprendizagem, mas não descreve a actividade da "caixa negra" mental do professor. Nesta lógica, a avaliação assume também uma perspectiva objectivista, que pressupõe encarar a avaliação como técnica, pois parte do princípio que o mundo social, tal como o físico, é estável, reversível e constituído por situações que se repetem e que não dependem nem da vontade dos sujeitos, nem das suas opiniões e concepções. Consequentemente, estas situações afiguram-se, assim, passíveis de uma abordagem extrospectiva e de um conhecimento objectivo.

Subjectivista: perspectiva da avaliação como prática - Dando realce à experiência como fonte de conhecimento e, portanto, como meio fundamental para aprender e ensinar, o processo formativo decorre, como sustenta D. Rodrigues (2001), da observação e do contacto directo com a prática profissional. Esta perspectiva encara o professor como um prático e o aluno como a fonte do referencial de avaliação, assistindo-lhe também o direito de participar na organização, gestão, execução e controlo do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização e aplicação dos resultados e conclusões da avaliação.

Interaccionista: perspectiva crítica, de avaliação como praxis - O referencial de avaliação, nesta perspectiva, surge de uma "avaliação em acto", como refere Valadares (2002), ou seja, de uma construção e reconstrução na interacção do processo de desenvolvimento da avaliação. Este paradigma reclama uma postura emancipadora da avaliação, pois os comportamentos e acções sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, das suas intenções e concepções, podendo as interpretações que são feitas contribuir para as determinar. Nesta óptica, o significado das situações não será determinado individualmente na sua totalidade, devendo ser enquadrado histórica e socialmente.

Enfim, diferentes perspectivas de currículo enformam diferentes pontos de vista sobre a avaliação da aprendizagem. Isto leva-nos a afirmar que a forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos aprendem, em simultâneo deixa transparecer que o papel atribuído à avaliação está eminentemente ligado às finalidades do próprio sistema e assim, são-lhe, globalmente, concedidas as seguintes funções:

- Estimular o sucesso educativo de todos os alunos.
- Favorecer a confiança própria.
- Contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão.
- Garantir o controlo da qualidade do ensino.

Este papel da avaliação dá realce ao respeito pela individualidade de cada aluno, numa escola em que cada vez mais o grau de heterogeneidade é notório, fazendo com que as motivações, os interesses e as capacidades dos alunos sejam bastante diferenciadas.

Esta avaliação denominada por “nova avaliação” estabelece metas que o aluno deve alcançar, fixadas a partir de critérios estabelecidos, em função da situação de cada aluno, no início de cada etapa de ensino/aprendizagem. Por isso, a escola tem de adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno, para que ele consiga atingir a maioria das metas fixadas. Nesta perspectiva, o papel da escola é facultar um ensino/aprendizagem/avaliação que assegure o sucesso escolar e educativo de todos e que ao mesmo tempo assegure o sucesso de cada um em particular (Nova. 1997).

Sintetizando, podemos referir que a actual avaliação está associada ao princípio da consistência dos procedimentos de avaliação, relativamente aos objectivos curriculares e às formas de trabalho efectivamente desenvolvidas pelos alunos. Ela implica o uso de uma grande variedade de modos e instrumentos de avaliação, adequados à diversidade e natureza das aprendizagens, assim como uma atenção especial à evolução e ao percurso do aluno, ao longo do EBI. Deve ter um carácter essencialmente formativo, considerar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas, apontar os modos para superação das dificuldades e valorizar os seus interesses e aptidões.

A avaliação permite, desta forma, ao aluno controlar a sua aprendizagem, tomar consciência das suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas e reflectir sobre os seus erros, para experimentar outros caminhos.

Competências e avaliação dos alunos

A questão da avaliação “de competências” parece ser, sobretudo, um problema de orientação de finalidades do ensino para as competências. Aliás, ensinar e avaliar constituem elementos interdependentes e indissociáveis, como já referimos. Tal como refere Roldão (2004) não é uma alteração radical nos formatos da avaliação o que resulta da orientação do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento de competências, nem se trata de mudar de processos ou instrumentos de uma forma radical. Trata-se, antes, de alterar – e esta mudança é de fundo – a filosofia do seu uso pelos professores. Na verdade, trata-se de aprofundar o trabalho de ensinar e, conseqüentemente, o de avaliar.

A orientação da avaliação, reflectindo a do ensino, tem de incidir sobre a capacidade que o aluno demonstra em mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu, para resolver a situação cognitiva ou prática que lhe é colocada. Deste modo permite ao professor avaliar se o aluno transformou os conhecimentos em “saber em uso” e até que ponto demonstra, pela tarefa pedida, ter interiorizado e saber usar a competência em causa.

Avaliar uma competência pressupõe agir em situação, mobilizando nessa acção, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes para se tornar competência demonstrada. Em boa verdade, não parece nada fácil no contexto de ensino/aprendizagem avaliar a competência como entidade potenciadora desse agir consciente, numa acção mobilizadora uma vez que é única e geralmente imprevisível. Porque não se avalia uma competência listando perguntas ou pedindo exercícios mais ou menos mecânicos que supostamente nos indicam se o aluno «sabe a matéria». O esforço começa na adequada clarificação dos objectivos em termos das competências pretendidas e no desenvolvimento do trabalho nas aulas de modo a orientar nesse sentido.

Segundo Peralta (2002) o que podemos avaliar pela observação do modo como um indivíduo age, em situações simuladas e intencionalmente construídas, é um conjunto de desempenhos ou o desempenho global do aluno, a partir do qual podemos fazer generalizações sobre a sua competência e adoptar uma das seguintes soluções de acordo com a visão de competência:

- Avaliar um conjunto de comportamentos pré-definidos, que revelam uma concepção muito próxima de um saber-fazer de natureza cognitiva. Neste

caso avalia-se pela exposição indirecta do aluno a questões pontuais que indicam o que sabe em relação ao que se tinha previsto. Quantifica-se ou qualifica-se a distância que o aluno está do padrão de desempenho considerado médio.

- Avaliar parte do todo, considerando várias componentes da competência, aquelas que se identificaram e enumeraram e que o aluno deve mostrar que adquiriu. Nesta acepção de competência avalia-se por processos ecléticos, que medeiam entre a utilização de instrumentos fechados e abertos, de acordo com a concretização de várias intenções possíveis.
- Avaliar directamente pela observação do agir em situação, ou indirectamente por inferência através da observação de artefactos, mais ou menos complexos, que o aluno produziu, considerando aqui, também, como critério de avaliação a capacidade de agir face ao imprevisto e de transferir para novas situações os conteúdos aprendidos. Nesta forma considera-se que a competência é um modo estratégico de acção que permite o domínio de uma situação, porque dispomos, simultaneamente e de forma integrada, dos conhecimentos necessários e da capacidade de os mobilizar, no momento, no tempo e no contexto oportuno para resolver problemas verdadeiros.

Na perspectiva que expusemos “a avaliação do desenvolvimento de competências baseia-se na observação do que o aluno faz e da sua evolução, em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelam ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes” (Abrantes. 2002: 13). Esta avaliação assenta nos seguintes princípios:

- Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem.
- Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados.
- Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa.
- Valorização da evolução do aluno.
- Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

4.2. Práticas curriculares de avaliação

“Na actividade quotidiana das aulas, nas actividades de ensino e aprendizagem que nelas se levam a cabo, as respostas às perguntas acerca do quê, como e quando ensinar e avaliar fundem-se para configurar uma prática educativa em que os aspectos relativos à avaliação das aprendizagens são indissociáveis dos restantes aspectos implicados, que podem ser identificados numa abordagem mais analítica” (Coll e outros. 2001: 221).

Todas as práticas de avaliação devem ter como principal finalidade determinar se os alunos manifestam as competências esperadas, como resultado da aprendizagem que a escola ofereceu, de acordo com o Currículo Nacional, e promover as acções correctivas consideradas mais apropriadas para, em última análise, ser possível, no final de cada uma das três fases do EBI, garantir o domínio das competências específicas essenciais (ver figura 39).

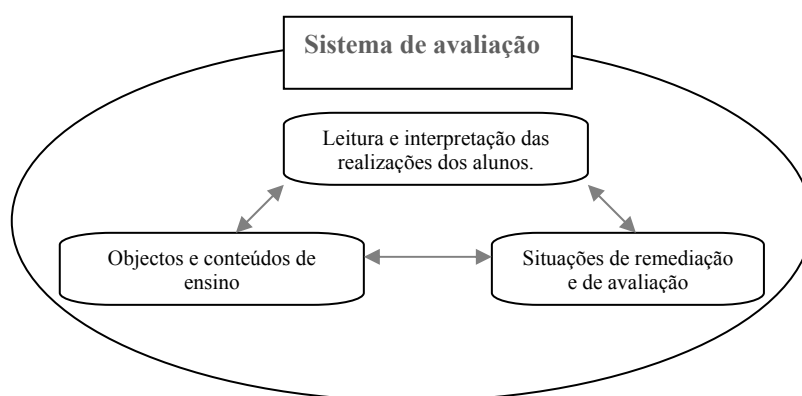


Figura 39 - Sistema genérico de avaliação (Alves, M. 2004)

Dentro das coordenadas da Lei cabo-verdiana, avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos equivale a verificar se eles desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades, como consequência do ensino que receberam. Trata-se pois de verificar até que ponto os processos e os instrumentos de avaliação utilizados permitem captar, efectivamente, os progressos realizados pelos alunos.

Em nosso entender, a avaliação formativa marca a ruptura com as práticas de avaliação dos saberes disciplinares e procura avaliar como os saberes, capacidades, automatismos... são mobilizados na resolução de problemas. Trata-se de invocar o processo que consiste em empreender uma procura de referentes pertinentes que possam justificar e

explicar a avaliação. Assim as **técnicas** e os **instrumentos** utilizados devem ser diversificados e adequados ao trabalho realizado, devendo estar também de acordo com o tipo de informação que se procura e com o nível do desenvolvimento dos alunos.

Na prática pedagógica, Valadares (2002) considera que a avaliação se processa necessariamente em quatro fases:

- Preparação para a avaliação.
- Recolha de informação.
- Interpretação da informação e formulação de juízos de valor.
- Tomada de decisões bem fundamentadas.

Enfim avalia-se para tomar boas decisões, ou seja “avaliamos para melhor ensinar, não ensinamos para avaliar” (Valadares. 2002: 35).

Modalidades de avaliação

Pinto considera que a avaliação quanto à sua natureza é essencialmente um processo de **comunicação** (ver figura 40) entre quem ensina e quem aprende. A avaliação é um conjunto de expectativas entre o que o professor espera de um aluno e aquilo que o aluno produz, em função da forma como interpreta os pedidos do professor. Ocorre em grande parte através do diálogo entre professor e alunos em redor das tarefas que constituem o trabalho escolar.

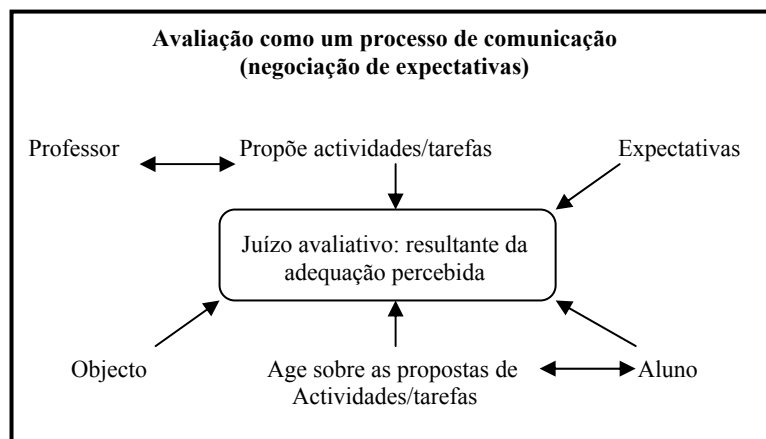


Figura 40 - A avaliação como processo de comunicação (Pinto, J. 2005)

Estas interacções avaliativas tornam-se também num campo de trabalho e reflexão, uma vez que os seus usos podem gerar situações muito diferenciadas em termos da construção de uma avaliação ao serviço de decisões que promovam a aprendizagem, ou ao serviço de decisões de constatação e balanço do estado do aluno.

Se entendermos a avaliação como um processo de comunicação, podemos dizer que ela está presente em todas as ocasiões em que são produzidos juízos avaliativos. Não só nos momentos formais, mas também noutros momentos do quotidiano amalgamados com as próprias tarefas de aprendizagem. Desta forma a avaliação faz parte integrante da relação pedagógica, do acto educativo. São as intenções e os usos que se dão aos juízos avaliativos, através da sua relação com o processo de ensino/aprendizagem, que vão determinar a função da avaliação, pois ela funciona numa lógica de tríplice função: **orientar, regular e certificar** as aprendizagens.

Para Barreira e Moreira (2004), a avaliação ao orientar as aprendizagens procura apurar se os alunos dominam determinados saberes, necessários à aquisição de novas competências. A avaliação tem, assim, uma função **diagnóstica** e pretende:

- “Identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho.
- Colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas” (Cortesão. 2002: 39).

Esta modalidade de avaliação, sobretudo no primeiro caso, pode ser extremamente importante, porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitem adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos. Tal como explica Cortesão (2002), os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível, a partir do qual o aluno e o professor, em consonância, atinjam um progresso na aprendizagem. Apreciações deste tipo podem ter uma forte influência na auto-imagem do aluno e na imagem que os outros têm dele, estimulando-o ou, pelo contrário, tendo por vezes efeitos realmente desastrosos.

Em suma, a avaliação diagnóstica permite a despistagem do nível de desenvolvimento e de conhecimentos dos alunos, com vista à adopção de estratégias de

diferenciação pedagógica. Esta contribui para elaborar, adequar e reformular a prática pedagógica, facilitando a integração escolar dos alunos.

Por vezes, a avaliação diagnóstica confunde-se com a avaliação **formativa**. A função da avaliação formativa é essencialmente de regulação, sistemática, permanente e contínua do processo de ensino/aprendizagem; isto é, visa essencialmente assegurar a todo o momento a adequação desse processo à realidade da turma – alunos, professores e recursos. Esta é a forma avaliativa central na lógica que defendemos, pois estamos conscientes que só esta forma de avaliação “pode suscitar o desejo de aprender, de explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho e desenvolver a capacidade de auto-regulação das acções práticas, avaliando-as conceptualmente” (Alves, M. 2004: 88).

Cortesão (2002) afirma mesmo que esta modalidade de avaliação funciona como uma bússola que orienta o processo ensino/aprendizagem. Portanto esta função reguladora exprime-se a dois níveis:

- i - Uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico modifica a acção, ajustando as suas intervenções.
- ii – Uma regulação da actividade do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades e sucessos com que se depara no seu percurso escolar, a fim de reconhecer e corrigir os erros e assim aprender a enfrentar com confiança, os desafios sempre crescentes que a vida lhe vai colocando.

Valadares (2002) explicita melhor a regulação, a qual pode ser retroactiva, pró-activa e interactiva. Assim temos:

- **A regulação retroactiva** consiste na elaboração de actividades de remediação que possibilitam com que os alunos ultrapassem e corrijam os erros que a avaliação detectou.
- **A regulação pró-activa** consiste na previsão de futuras actividades de formação que permitam a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades adquiridos.
- **A regulação interactiva** consiste na estruturação do próprio processo de aprendizagem, intervindo a todo o momento em que está a decorrer. É o ajustar do ensino mediante os dados recolhidos da avaliação.

Esta avaliação utiliza registos estruturados de aproveitamento. Cabe ao professor avaliar, em diálogo com os alunos, com os outros professores, com os serviços de orientação de apoio educativo. O grande desafio é o de multiplicar as situações de avaliação jogando

com as interações aluno-professor, aluno-aluno e também aluno-material didáctico. Como é fácil de inferir, a avaliação formativa não deve, assim, exprimir-se através de uma classificação quantitativa ou qualitativa, mas sim por meio de apreciações descritivas.

Alguns autores por nós consultados distinguem ainda outra modalidade de avaliação, a **formadora**, que é dimanante da formativa, para Valadares (2002) trata-se de um refinamento da avaliação formativa, que dá muita importância à meta-aprendizagem e cujo objectivo principal é fazer com que o aluno aprenda a aprender. Ela pretende fazer da avaliação não simplesmente um instrumento de controlo, mas um instrumento de formação de que o aluno dispõe para atingir os seus objectivos pessoais e construir o seu próprio percurso de aprendizagem.

De facto, a avaliação formadora veio tentar responder a algumas críticas que são postas à avaliação formativa tradicional, que negligencia o carácter individual e idiossincrático da aprendizagem. A diferença entre a avaliação formativa tradicional e a avaliação formadora baseia-se na função reguladora da avaliação. Assim, na avaliação formativa tradicional, a regulação diz respeito, sobretudo, às estratégias pedagógicas do professor, já na avaliação formadora a regulação é fundamentalmente assegurada pelo próprio aluno.

Outra modalidade de avaliação é a **sumativa** que constitui sempre um balanço final, em momentos específicos, por exemplo no final de curso, de ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino. Pode dizer-se que a avaliação sumativa acrescenta novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa, indica se determinados objectivos foram ou não atingidos. Pretende geralmente traduzir de forma breve, codificada, a distância a que o aluno ficou de uma meta que, explicita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir. Possibilita a avaliação de produtos finais e a classificação dos resultados. Resultados estes que se podem exprimir numericamente, de acordo com uma escala qualitativa ou quantitativa.

Enfim, esta avaliação tem como finalidade central informar o aluno e o encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e tomar decisões sobre o seu percurso escolar.

Por fim, abordamos a avaliação **aferida** que é uma avaliação externa, reguladora do sistema. Para Roldão (2004) não constitui um obstáculo a um trabalho escolar orientado para competências, pelo contrário torna-se indispensável nesse contexto. Explicando melhor, o desempenho esperado, por exemplo no final do EBI, só pode ser aferido mediante avaliações externas de desempenho dos alunos e só uma aferição trans-escolas permite comparar resultados.

Esta modalidade de avaliação não nos parece questionável, o que parece ser controverso é a natureza das provas, uma vez que se questiona mais o domínio dos conteúdos do que as competências que através deles se exigem aos alunos.

Intervenção dos alunos na avaliação

No processo de avaliação formativa, os alunos assumem um papel cada vez mais interventivo, participando activamente na sua avaliação, ora isto só é possível graças ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, a qual está indissociavelmente ligada à auto-avaliação.

Para L. Santos a auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. “É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (2002: 79), portanto, a auto-avaliação é um processo por excelência de regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Contudo só se consegue formalizar se houver um conjunto de critérios de avaliação, negociados e apropriados, conduzindo a uma tomada de decisão pertinente e eficiente, na base de um referencial interiorizado.

O papel do professor é muito importante na construção de um conjunto diversificado de contextos facilitadores do desenvolvimento da auto-avaliação. “O professor guia o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas reflectidas e autónomas. Assim a auto-avaliação consiste, essencialmente, num processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentalização externa” (Alves, M. 2004: 85). Ora, face à importância que se atribui ao desenvolvimento de competências, torna-se essencial que os alunos aprendam a distinguir os seus pontos fortes dos seus pontos fracos. Para tal, é necessária uma prática pedagógica que atribua ao aluno uma parte considerável de liberdade para que ele possa obter um olhar crítico sobre si mesmo.

Em suma, a avaliação efectuada pelo próprio aluno tem em vista a verificação pelo próprio de «ser capaz de». Nos primeiros dois anos de escolaridade tem um carácter afectivo e nos restantes utilizam-se critérios, sempre apoiados em fichas de registo existentes na turma.

Na continuidade da auto-avaliação surge a co-avaliação entre pares e entre os alunos e o professor, que é um outro processo de regulação, externo e interno ao sujeito. Isto é, implica outros, mas envolve igualmente o próprio. Para instituir a co-avaliação na sala de aula são muito úteis actividades do tipo aberto que permitam a reflexão conjunta dos alunos, primeiro nos grupos e depois com toda a turma.

Neste processo, os professores não se devem limitar a ouvir, devem também questionar os alunos de modo a provocar o pensamento. “Observar, esperar, ouvir e questionar é uma sequência útil a seguir” (Valadares. 2002: 37). Deste modo, as crianças desenvolvem o seu sentido crítico, a sua capacidade de expressão oral e o seu raciocínio.

Em síntese: a auto-avaliação é a via primordial para o aluno regular as aprendizagens e tomar consciência dos seus sucessos e insucessos. A co-avaliação é efectuada pelos outros alunos e pelo professor, e através dela cada trabalho é apreciado em termos de validade individual e colectiva.

Critérios de avaliação

Critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. Não é possível avaliar com rigor e objectividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. O critério é, por isso, tal como explica Pacheco “uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação” (2002: 58). Estabelecem-se critérios de modo a tornar a avaliação uma acção com orientações precisas, pois os critérios são dimensões do objectivo que a comunidade educativa envolvida resolveu privilegiar.

Se a escola esclarecer os critérios de avaliação, de acordo com as modalidades e procedimentos determinados pela Administração Central, então o aluno e o encarregado de

educação entendem a avaliação como um acto de responsabilidade e de utilidade educativa e social. É nesta relação que há lugar para a enunciação de critérios de avaliação, que funcionam como marcadores de orientação de um complexo processo que jamais pode funcionar sem regras.

Damos especial relevo à partilha dos critérios que o professor definiu com os seus alunos, tendo para tal o cuidado de usar uma linguagem acessível. Esta partilha pode ser feita a dois níveis: ou de forma unilateral ou de forma bilateral, procurando implicar os alunos na sua elaboração e/ou aperfeiçoamento. Em nosso entender, este cenário tem a grande vantagem de comprometer e corresponsabilizar os alunos no processo avaliativo, ajudando-os a apropriarem-se mais facilmente desses critérios.

Os critérios formulados são contextualizados por indicadores, isto é, “sinais que nos permitem assegurar que os critérios estão a ser respeitados. A avaliação de um critério implica a presença de vários indicadores” (Barreira e Moreira. 2004: 37).

Por sua vez, os indicadores vão permitir construir um conjunto de dados para tornar legível cada categoria de critérios e devem fazer sobressair a informação, permitindo efectuar concretamente a comparação induzida pelo critério. Segundo os critérios e os indicadores definidos, os resultados obtidos podem diferir, daí que seja muito importante a justificação descritiva pois ela vai permitir uma boa compreensão e uma boa utilização dos resultados.

Estratégias e instrumentos de avaliação

Os instrumentos a utilizar variam em função do objecto a avaliar. A avaliação das competências ultrapassa pois o mero registo das classificações/notas dos testes ou dos exames. Podemos dizer que avaliar competências implica observar os alunos directa ou indirectamente na realização de actividades tão próximas, quanto possível, de situações autênticas, usando uma panóplia de instrumentos. Avaliar competências abrange todo o tipo de produto das chamadas inteligências múltiplas evidenciadas pelo aluno. Por isso, na elaboração de instrumentos, segundo Barreira e Moreira devem ser considerados:

- “Os saberes, as capacidades, a resolução de problemas evidenciados em questionários de resposta curta, de resposta elaborada e nos testes objectivos.

- Os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano lectivo que, pelo seu significado, possam fazer parte do portefólio, os trabalhos de pesquisa, os trabalhos de grupo...
- As actividades inerentes às situações de integração patentes nos trabalhos escritos, jornais, cartazes, comunicações orais ...
- O peso específico de cada actividade/trabalho do aluno” (2004: 37).

Utilizar várias estratégias para a recolha de dados permite ao professor a regulação do processo ensino/aprendizagem e a determinação do nível atingido por cada aluno. Dividimos estas estratégias/instrumentos em três blocos:

Estratégias/instrumentos de intervenção participada

Conselho.
Comunicações.
Exposição.
Debates.
Ficheiros.
Trabalhos de projecto.
Recontos.
Dramatizações.

Estratégias/instrumentos de intervenção criativa

Construção de textos.
Caminhadas matemáticas.
Construções dramáticas.
Resolução de problemas.
Portefólios.
Dossiê individual.
Cartazes.
Entrevistas.

Estratégias/instrumentos de controlo de intervenção

Grelhas de observação/registo.
Grelhas de avaliação.
Fichas diagnóstico.
Testes.
Intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas.
Relatórios.
Trabalhos de casa.

Todos estes instrumentos constituem uma base de análise e avaliação do percurso de aprendizagem do aluno nos nossos dias, no entanto de entre estes instrumentos enunciados existem alguns que favorecem o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. É por exemplo, o caso do portefólio ou do dossiê do aluno, onde se inclui não a totalidade dos produtos realizados, mas sim uma selecção de produtos significativos do ponto de vista cognitivo ou afectivo, ilustrativos daquilo que num dado momento o aluno é capaz de realizar e simultaneamente representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas.

Ao ter que seleccionar as produções a incluir no portefólio, o aluno é confrontado com a necessidade de reflectir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas necessidades futuras. Ao mesmo tempo, ao longo do processo de construção do portefólio existem múltiplos momentos de interacção professor aluno o que lhe faculta a compreensão do que é importante sob o ponto de vista avaliativo. Deste modo, o aluno vai progressivamente aumentando o seu nível de intervenção e de responsabilização sobre a sua avaliação.

Não podemos deixar de referir que os testes têm sido os instrumentos de avaliação usados, quase em exclusivo, ou considerados mais importantes pelos professores, ora numa perspectiva integrada de currículo a apologia dos testes dá um cariz redutor à avaliação. Os testes podem fornecer indicações úteis sobre aspectos de algumas aprendizagens, mas são incapazes de captar elementos de muitas outras, aliás, nenhum instrumento isolado por si só pode fazê-lo. No entanto se os testes forem “bem construídos e moderadamente utilizados melhoram a capacidade de atenção do aluno, a retenção da matéria estudada, activam o processamento dos conteúdos e ajudam a consolidar as aprendizagens” (Fernandes, M. 2002: 68).

Em síntese, os instrumentos de avaliação diversificados são promissores para evitar a subjectividade e a arbitrariedade do acto de avaliar.

4.3. Avaliação em LP

A avaliação das aprendizagens, nas suas múltiplas e complexas dimensões, possui, na área de Língua Portuguesa, uma especificidade que acentua a complexidade inerente ao acto de avaliar. A natureza compósita do objecto de trabalho, o estatuto transdisciplinar, as experiências linguísticas dos alunos, o próprio contexto em que se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, associados à representação social da disciplina como lugar de aquisição e desenvolvimento de competências literácitas, conferem à avaliação da Língua Portuguesa um carácter distinto.

Isto é particularmente verdade no EBI, em que o mais importante é o convívio e o despertar do gosto pela língua falada, pela leitura e pela escrita, do que o ensino explícito do funcionamento da língua. Por isso, a avaliação formal, por vezes, não dá uma medida real das competências dos alunos.

Segundo L. Pereira e Azevedo (2005) devem ser considerados na avaliação aspectos sociais, pessoais e aspectos psicolinguísticos. Relativamente aos pessoais, o modo como a criança se situa em relação aos outros é uma condição importante para aceder a uma aprendizagem cognitiva. Quanto aos aspectos sociais, parece ser consensual que a existência de um clima relacional de qualidade é também de importância capital. De facto, a redução de juízos de valor incidindo sobre a pessoa ou que a elas possa conduzir é, sem dúvida, uma via a seguir. No que concerne aos aspectos psicolinguísticos, tentar saber em que ponto se encontra uma criança na sua aprendizagem da língua escrita, leva a tomar em consideração essencialmente três itens:

- **Objecto a avaliar:** não esquecer que devemos propor para avaliação, não os conhecimentos que os alunos aprendem em língua, mas o que eles compreendem dela.
- **Nível de competências em língua:** para poder diagnosticar o nível atingido pela criança é preciso propor-lhe tarefas de língua situadas em diferentes graus de complexidade. O nível de competências em língua, atingido pelo aluno, deduz-se do conjunto de tarefas que ele consegue efectuar.
- **Unidades e as suas relações:** trata-se de verificar as relações que a criança consegue estabelecer entre: as unidades de escrita; da oralidade à escrita; e da escrita à oralidade.

O processo de avaliação em Língua Portuguesa desenvolve-se em função das diversas modalidades de avaliação escolar, sendo as relações entre as práticas e os referentes da avaliação enformados por diferentes factores: legislação em vigor, programas disciplinares, manuais, concepções dos docentes. Estes referentes são materializáveis em alguns instrumentos avaliativos que o professor concebe e utiliza (ou não).

Na verdade, muitas vezes a observação dos alunos é uma tarefa que os professores utilizam, de uma maneira espontânea, mas perde grande parte das suas potencialidades quando não é registada, pois torna quase impossíveis a reflexão e a interpretação dos dados. Para registar estas observações, no que se refere à língua, propomos no apêndice vários modelos de fichas, que devem ser devidamente adaptadas ao contexto.

Considerando os três itens da avaliação anteriormente apresentados sugerimos, no quadro 29, um conjunto de critérios de avaliação para a língua portuguesa, que, em nosso entender, concordam com o conceito construtivista de ensino/aprendizagem, isto é, fazem parte integrante da prática educativa.

Quadro 29 - Critérios de avaliação de Língua Portuguesa

| Língua Portuguesa | Dimensões | Critérios |
|--------------------------|---------------------------|---|
| | Procedimentos heurísticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inclusão em trabalho de grupo. ▪ Utilização de materiais. ▪ Interacção com experiências anteriores. ▪ Utilização de tecnologias. ▪ Motivação para a aprendizagem. ▪ Capacidade de reflexão. |
| | Socioformativa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia. ▪ Respeito e cumprimento de regras de conduta. ▪ Sentido de responsabilidade. ▪ Sociabilidade. ▪ Respeito pelos valores democráticos. |
| | Compreensão da leitura | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da ideia principal do texto. ▪ Identificação das personagens. ▪ Localização da acção no tempo e espaço. ▪ Compreensão e realização do <u>verbatim</u>. ▪ Compreensão e realização de inferências. |
| | Funcionamento da língua | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicação da estrutura frásica. ▪ Conhecimento das categorias gramaticais. ▪ Conhecimento da estrutura da palavra. |
| | Produção escrita | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linearização textual. (Coesão e coerência) ▪ Vocabulário. ▪ Pontuação. ▪ Sintaxe. ▪ Intenção comunicativa. ▪ Ortografia. |
| | Comunicação oral | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluência. ▪ Nível vocabular. ▪ Construção frásica. ▪ Operacionalização da linguagem explícita. |

No entanto estão definidos a nível genérico precisando, quiçá, de serem estruturados em linguagem acessível aos alunos e desmembrados em vários registos a disseminar quer no espaço da sala de aula, quer nos registos individuais de cada aluno, a inscrever no seu portefólio ou dossiê individual.

Como vimos, a avaliação da Língua Portuguesa realiza-se a vários níveis e sendo bem executada pode evidenciar com clareza as razões por que as aprendizagens nas diversas dimensões são, ou não, bem sucedidas e sobre que aspectos os alunos precisam de trabalhar mais para ultrapassarem dificuldades.

Somos de opinião que faz todo o sentido, numa processologia didáctica em que a avaliação tem um carácter eminentemente pedagógico, as crianças tomarem consciência e se apropriarem dos critérios de avaliação, para que possam proceder à auto-avaliação e co-avaliação (ver figura 41).

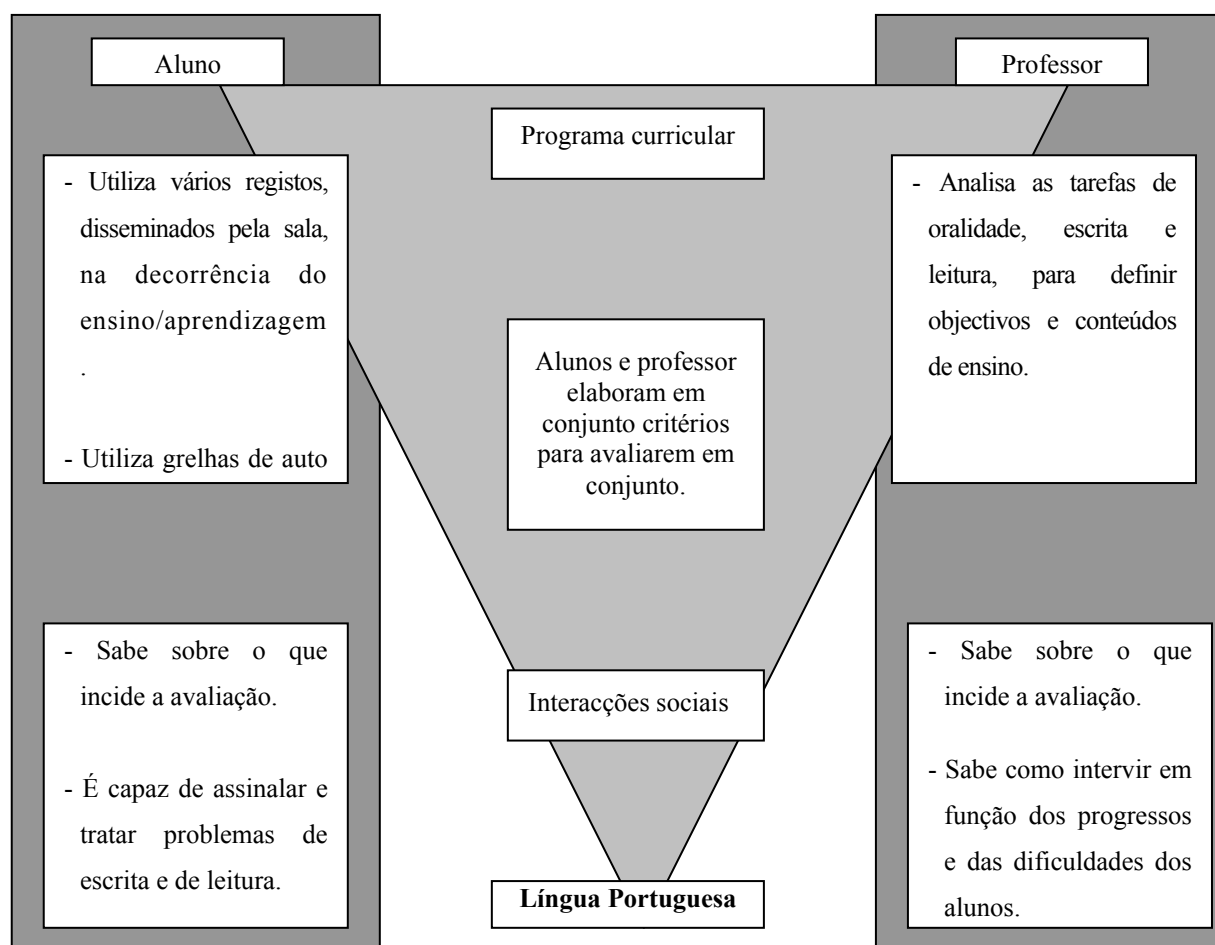


Figura 41 – A avaliação em LP (adaptado de Pereira, L. e Azevedo. 2005)

4.4. Avaliação dos alunos do EBI de C V

4.4.1 – *Análise de dados recolhidos nas escolas do EBI*

Resultados das entrevistas aos professores¹²⁸

Ao analisarmos as dez entrevistas realizadas aos professores sobre o *sistema de avaliação* verificámos, em relação às funções da avaliação, que as opiniões se dividem (ver figura 42), pois 5 professores atribuem à avaliação uma função reguladora do processo de ensino aprendizagem e expressam mesmo que esta serve “para verificar se a criança atingiu ou não os objectivos” (B.48), ou “para o professor saber a que alunos tem que dar mais atenção (G.42). Para 4 docentes a avaliação é essencialmente classificativa, no entanto 2 destes dão-lhe um cariz de validação das orientações tomadas, no sentido de clarificar a que distância estão os alunos dos objectivos e afirmam que esta serve para “testar os conhecimentos dos alunos e para ver se o professor conseguiu atingir os objectivos” (J.47). Os outros 2 inquiridos consideram que a avaliação praticada em Cabo Verde é certificativa e dizem que “estamos a avaliar resultados, o produto” (A.54) ou mais objectivamente “no nosso caso é mais certificativa” (H.59).

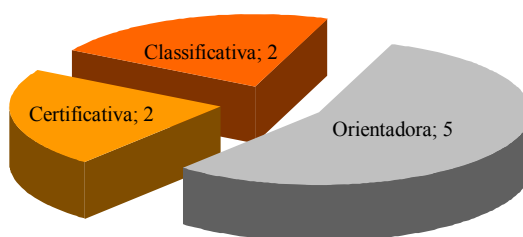


Figura 42 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **funções da avaliação**

¹²⁸ Ver no anexo 15 a análise de conteúdo das 10 entrevistas realizadas aos professores. Ver na página 98 a caracterização dos 10 professores entrevistados e na página 106 as condições de realização das entrevistas.

No que concerne às modalidades de avaliação, na sua prática pedagógica, 9 professores utilizam a avaliação sumativa, 8 professores a contínua e 6 professores a formativa, sendo a diagnóstica a menos mencionada. Importa salientar que estas modalidades de avaliação são utilizadas em diferentes combinatórias, e apenas 2 professores dizem instituí-las todas nas suas aulas (ver figura 43).

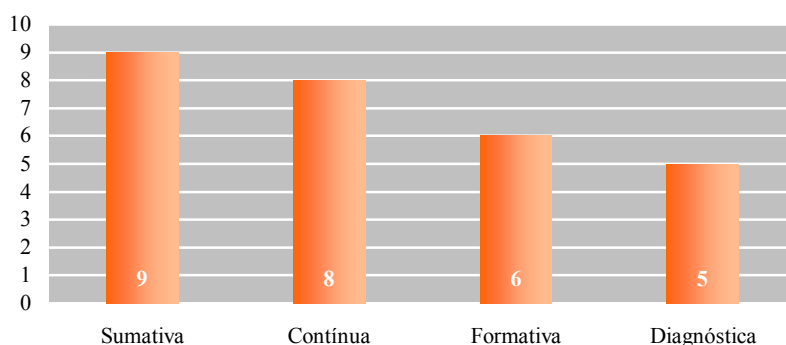


Figura 43 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **modalidades de avaliação**

Para a *operacionalização da avaliação* 4 professores referem não estabelecer critérios de avaliação enquanto 3 parecem não atribuir um significado exacto ao termo critério quando afirmam “sim nós traçamos metas” (C.46), ou “os critérios são as provas e as fichas também” (B.56) e ainda outro refere que “os professores fazem uma grelha de cotação” (H.75). No entanto há 1 professor que diz claramente “não sei muito bem o que é isso” (I.69).

Sobre os intervenientes no processo de avaliação 3 docentes declaram que “a avaliação é somente feita pelo professor” (A.70); 1 diz que as crianças “participam no sentido de se avaliarem uns aos outros e também se auto-avaliam” (D:55), no mesmo sentido outro professor declara que “cada criança fala do seu trabalho, mas não gosto que eles critiquem o trabalho dos colegas, só de uma forma construtiva” (I.72). É de referir que apenas 1 professor propicia momentos de auto e hetero-avaliação, mas de uma forma descontínua e pontual.

As estratégias mais utilizadas e referidas por 4 inquiridos para avaliar são os testes e as questões orais, 2 professores dizem que também promovem a realização de exercícios ortográficos, 1 enfatiza as composições e só 1 docente fala sobre a participação dos alunos nas aulas (ver figura 44).

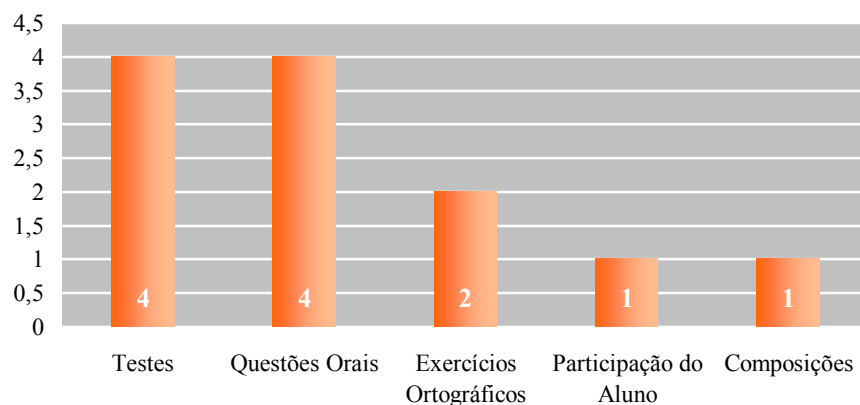


Figura 44 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **estratégias para avaliação em LP**

Ao questionarmos os professores sobre os instrumentos usados para avaliar apenas 3 docentes responderam e referiram “o registo na caderneta” (H.64), o “registo no caderno” (I.85) e a “ficha de acompanhamento do aluno” (J.69).

Quanto à *avaliação em LP* os inquiridos pronunciaram-se sobre os aspectos em que esta deve incidir, tal como está inscrito na figura 45. Há 6 professores que consideram importante avaliar a escrita; 5 acham que se deve avaliar a leitura; 3 professores mencionam a oralidade e a gramática e apenas 1 menciona a ortografia. Importa salientar que cada professor referiu mais do que um aspecto.

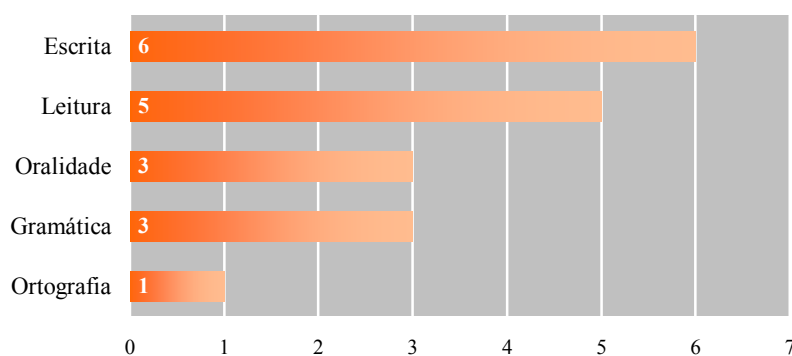


Figura 45 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **aspectos a avaliar em LP**

4.4.2 – *Análise de dados recolhidos no MEVRH*

Resultados da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário¹²⁹

Sobre a avaliação a Directora do EB e Secundário teceu apenas alguns comentários sobre a *operacionalização da avaliação*, que por vezes se traduz na retenção dos alunos e que, como tivemos oportunidade de constatar, tem ainda uma taxa elevada. A informante especializada justifica-a apontando três razões, nomeadamente, “a qualidade dos professores” (18), “a forma como vêm a avaliação” (41) e pelo facto de a maioria dos professores serem trabalhadores estudantes, o que na sua opinião “prejudica consideravelmente o sistema e provavelmente é também responsável pelas altas taxas de insucesso, embora eu ainda não tenha um estudo consistente” (144).

Resultados da entrevista realizada à Directora do EB e Pré-escolar¹³⁰

Em relação ao *sistema de avaliação* em Cabo Verde esta informante especializada referiu que a avaliação tem como principal função “avaliar no sentido de classificar” (65).

Na *operacionalização da avaliação* considera o professor “como o principal interveniente, porque apesar da Lei de 2003, fazer referência à opinião dos pais e encarregados de educação e ao núcleo pedagógico (...) isso não acontece” (74). A Sr^a Directora justifica as retenções pelo facto de os professores trabalharem “mais em função do ano e não em função da fase e agora como o novo sistema de avaliação prevê que haja retenções a partir da 2^a classe e na 3^a classe em que havia passagem automática passou a haver retenção” (80).

Resultados da entrevista realizada à Inspeção Geral¹³¹

Os inspectores consideram que o *sistema de avaliação* em Cabo Verde tem como função “orientar o professor na tomada de decisões relativas à prática, ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades (...) e finalmente decidir sobre o processo de progressão ou

¹²⁹ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário.

¹³⁰ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Pré-escolar.

¹³¹ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Inspeção Geral.

retenção” (22). Referiram-nos como modalidades de avaliação: “a diagnóstica, a formativa e a sumativa” (4). Explicaram-nos ainda que “a formativa está dependente do professor e a sumativa é da responsabilidade do núcleo pedagógico” (40).

Sobre os intervenientes para a *operacionalização da avaliação* esclareceram que “o ideal é que os alunos participem mas não há instrumentos formalizados para isso” (29) e acrescentaram ainda que o professor “é o elemento seguro e capaz de auxiliar o aluno no processo de avaliação” (16).

Como instrumentos para a avaliação foi-nos indicada “a caderneta que acompanha o aluno até ao fim do EB onde é apontado o seu desempenho (...) e as pautas” (33) em que se publicitam as notas que são qualitativas e quantitativas.

4.4.3 – Análise do Decreto-Lei nº 43/2003

A avaliação dos alunos do EBI em Cabo Verde é regulamentada pelo Decreto-Lei nº 43/2003 de 27 de Outubro (ver anexo 27), que estabelece princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, relativamente às três fases do EBI, assim como os efeitos dessa avaliação.

A actual Lei pretende adequar os procedimentos ao modo como o currículo está a ser formulado e explicita mesmo que “a avaliação deve incidir sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências do aluno face ao plano curricular de cada disciplina” (art. 3º).

O presente diploma enfatiza um *sistema de avaliação* “indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo de ensino/aprendizagem” (art. 4ª). A avaliação preconizada tem portanto duas funções, uma classificativa e outra reguladora da prática educativa cujas finalidades são:

- “a) Melhorar o sistema educativo, fornecendo elementos para a selecção de métodos e recursos educativos e para a adequação e reformulação dos programas e das metodologias;

- b) Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação;
- c) Ajudar os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem;
- d) Propiciar ao encarregado de educação elementos para o acompanhamento do processo de aprendizagem do respectivo educando” (art.3º).

Passamos a resumir alguns dos aspectos mais importantes do sistema instituído, considerando o percurso escolar dos alunos ao longo de três fases, com uma sucessão de seis anos e dos respectivos períodos lectivos.

As modalidades de avaliação durante todo o percurso são: “uma avaliação sistemática e contínua” (art. 5º), materializada na avaliação formativa das aprendizagens efectuadas, a qual permite adequar o ensino realizado ao contexto. Esta avaliação assume um carácter qualitativo.

A avaliação sumativa interna é realizada por trimestre, “corresponde a um balanço final e consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e capacidades dos alunos, no final de um período de ensino aprendizagem, tomando por referência os objectivos relevantes do programa da disciplina pelo que se realiza em momentos pontuais” (art. 11º). No 1º ano a classificação é apenas qualitativa assumindo nos anos imediatos uma forma quantitativa e qualitativa. Também no final do 2º ano da terceira fase se realiza a avaliação sumativa externa, que tem apenas uma classificação quantitativa. O quadro 30 sintetiza bem as modalidades de avaliação previstas para o EBI.

Quadro 30 - Modalidades de avaliação e seus efeitos, ao longo do EBI

| 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Avaliação. Formativa: Sistemática e contínua; notação qualitativa. Avaliação Sumativa Interna: Trimestral; classificação qualitativa e quantitativa. Avaliação Aferida: Tem lugar por decisão do MEVRH. | | | | | |
| | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | |
| Avaliação Extraordinária: decisão sobre a progressão ou retenção de um aluno, o qual ficou retido no ano anterior. | | | | | |
| | | | | | 6º ano |
| Avaliação Sumativa Externa: Provas finais na 3ª fase; classificação quantitativa; atribuição do diploma do EBI. | | | | | |

Se o MEVRH considerar conveniente avaliar a qualidade de ensino, ou pretender adequar medidas de política educativa, podem os alunos, a nível local ou nacional, ser submetidos a uma avaliação aferida, a qual não tem qualquer efeito nas decisões de progressão ou retenção.

Para a *operacionalização da avaliação* todo o articulado da Lei estabelece como intervenientes não apenas os professores individualmente, mas também os alunos, os encarregados de educação e outros técnicos. No entanto, vale a pena reter que a avaliação sumativa externa “consiste na realização de provas finais da 3ª fase, constituídas por provas escritas” (art. 10º ponto 7) as quais são “elaboradas pela equipa Pedagógica Concelhia, sob proposta dos Núcleos Pedagógicos e validadas pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário” (art. 28º, ponto 3).

Passamos a analisar as estratégias, propostas neste diploma, para a recolha de informações, são elas: perguntas orais e escritas, trabalhos individuais e de grupo, testes escritos e orais. Pela leitura efectuada verificamos serem estes últimos os mais enfatizados.

As informações recolhidas e as decisões tomadas acerca do percurso escolar de cada aluno, que sejam úteis para assegurarem uma atenção personalizada, estão congregadas no processo individual do aluno, que o acompanha ao longo de todo o EBI. Deste processo devem constar, nomeadamente, os trabalhos significativos dos alunos e a sua ficha individual, assim como as fichas de informação aos pais ou encarregados de educação.

Além destes instrumentos, a Lei prevê ainda a utilização de uma Caderneta da Turma que é “o conjunto de fichas individuais dos alunos (ver anexo 28), sendo um instrumento de suporte que permite ao professor fazer o registo dos resultados de frequência e avaliação” (art. 18º).

Sobre as retenções a Lei regulamenta que, em condições normais, apenas no final de cada fase a avaliação pode conduzir a uma retenção. O artigo 24º explicita que no primeiro ano da 1ª, 2ª e 3ª fases o efeito da avaliação é, em regra, a progressão dos alunos e que a retenção assume um carácter excepcional, “visando dar oportunidade ao aluno para atingir os objectivos de aprendizagem no ano lectivo seguinte” (art. 19º ponto 2).

Se os professores verificarem grandes dificuldades e atrasos na progressão da aprendizagem e o aluno reprovar no fim do 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classes, segundo o artigo 29º da Lei, prossegue com os objectivos não atingidos no ano lectivo seguinte, podendo, por proposta do respectivo professor e parecer favorável do Núcleo Pedagógico, ser submetido a uma avaliação extraordinária até ao final do 1º trimestre. Se demonstrar que alcançou esses objectivos, fica aprovado e é integrado imediatamente no ano de escolaridade subsequente.

Quando o aluno atinge com aproveitamento o final do 6º ano são-lhe atribuídos “um diploma e um certificado do EBI, a nível de Pólo” (art. 33º).

4.4.4 – Síntese global dos resultados

Ao analisarmos todo o *corpus* no que concerne ao sistema de avaliação ficámos a saber que ele contempla essencialmente duas funções: o de regulação da prática educativa e o de classificação, aliás são estas duas funções que estão consignadas na Lei e que a Inspeção reitera. No entanto, na prática, a classificativa parece sobrepor-se à reguladora.

Há uma grande sintonia de resultados no que diz respeito às modalidades de avaliação que efectivamente são utilizadas. A mais mencionada é a avaliação sumativa que é realizada no final de cada trimestre, do ano, ou da fase e é da responsabilidade do núcleo pedagógico. É também efectuada a avaliação formativa da responsabilidade do professor e através dela pretende-se adequar o ensino realizado ao contexto.

Podemos afirmar que a avaliação é operacionalizada sem o estabelecimento de critérios de avaliação, ainda que só tivéssemos obtido resultados a partir das entrevistas dos professores, e parece-nos que estes não dominam este conceito. É de esclarecer que a própria Lei não prevê critérios de avaliação.

Como intervenientes no processo, o Decreto-Lei refere os professores, os alunos, os encarregados de educação e outros técnicos. No entanto o principal interveniente é, na opinião de todo o *corpus*, o professor mas para muitos inquiridos o ideal seria que os alunos participassem no processo.

As estratégias/instrumentos de avaliação mais utilizadas nas escolas são os testes, a realização de questões orais e escritas, e são ainda propostos na Lei trabalhos individuais e de grupo. É de salientar que apenas um professor em todo o *corpus* enfatiza a participação dos alunos nas aulas.

Para proceder ao registo da avaliação parece ser consensual a utilização de uma caderneta da turma que é “o conjunto das fichas individuais dos alunos, sendo um instrumento de suporte que permite ao professor fazer o registo dos resultados de frequência e avaliação” (Decreto-Lei. 43/2003: art.º 18º).

Em CV o processo de avaliação conduz a um elevado nível de retenções as quais são justificadas de forma bastante diversa. Para a Directora do EB e Pré-Escolar, este facto deve-se aos professores, que avaliam mais em função do ano, do que da fase e também porque o sistema de avaliação passou a consignar na Lei as retenções na 3ª classe, embora de forma excepcional.

A Directora do EB e Secundário considera que as retenções estão relacionadas com a qualidade dos professores e com o facto de a maioria dos docentes serem trabalhadores estudantes, o que no seu entender, prejudica consideravelmente o sistema e provavelmente é também responsável pelas taxas de insucesso.

Sobre a avaliação especificamente em LP, os professores indicam que esta deve incidir sobre a escrita, a leitura e a gramática.

4.4.5 – Discussão dos resultados

A avaliação em Cabo Verde está regulamentada pelo Decreto-Lei nº43/2003. Define no seu âmbito que a avaliação incide sobre “os conhecimentos, as capacidades e as competências do aluno face ao plano curricular de cada disciplina” (art.3º). Parece-nos, então, que há alguma ambiguidade na definição do âmbito da avaliação pois as competências em si já encerram os conhecimentos e as capacidades.

Vejamos então, entende-se por competências a mobilização de saberes, saber-fazer, saber-estar, saber-tornar-se com vista à solução de um problema em contexto. Para Barreira e Moreira “a concepção de competência é uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção (...). As competências podem ser interdisciplinares (se os conteúdos mobilizados pertencem a disciplinas diferentes). Mas na prática, a mobilização de saberes adquiridos ultrapassa o limite das áreas disciplinares” (2004: 41).

De facto um aluno só é competente se possuir um conjunto de saberes assimilados e prontos a serem mobilizados, isto é se tiver um conjunto de conhecimentos e capacidades que são as aptidões cognitivas, sócio-afectivas e motoras, que evoluem com o tempo e que actuam sobre os conteúdos. À primeira vista, parece-nos gratuito este decreto nomear os conhecimentos e as capacidades, já que as competências encerram estes dois conceitos, mas ao analisarmos todo o documento as competências não estão consentâneas com as estratégias propostas para efectuar a avaliação, pois são extremamente pobres para avaliar as competências dos alunos.

A avaliação em Cabo Verde tem basicamente duas funções: de regulação e de classificação sendo esta preponderante na prática, porque tal como Formosinho e Parente pensamos que uma função de “regulação do processo de ensino/aprendizagem conduz a concepções e práticas muito diferenciadas” (2005: 22) e este facto, como já vimos no capítulo anterior, não acontece. Ao contrário do que se verifica na prática, o decreto enfatiza esta função por isso talvez fosse conveniente especificar na Lei as “medidas educativas de reorganização e de superação das dificuldades sentidas” (art. 5º), uma vez que o ponto 21 do articulado apenas menciona, no âmbito da progressão flexível, que o professor deve possibilitar aos alunos, que revelam maiores dificuldades, a sua integração em actividades específicas de recuperação.

Estas actividades específicas de recuperação são desenvolvidas pelo professor no termo das actividades lectivas ou, não sendo isso possível, no período contrário ao da leccionação, sempre em concertação com os encarregados de educação. A Lei especifica que é o serviço central do departamento governamental, responsável pela área da educação, que emite directivas e orientações específicas para a organização das actividades de recuperação dos alunos. Enfim, como e quais são essas medidas a Lei não concretiza e também nunca

propõe apoios e complementos educativos ou medidas especiais a realizar por outros técnicos.

A avaliação na escola cabo-verdiana é efectivamente uma forma de informação permanente e/ou periódica sobre a progressão escolar de cada educando “contribuindo apenas para que o docente reformule as suas práticas para a globalidade dos seus alunos mas não tem ainda como fim ajudar a criança a “auto-regular o seu esforço o melhor possível e de melhorar o conhecimento de si próprio” (Pereira, M. 2005: 13).

Através da avaliação certificativa os professores pretendem medir, descrever e julgar as prestações dos seus alunos, ora esta função a ser preponderante está dissociada das teorias construtivistas de educação. J. Pinto (2005) considera mesmo esta visão ultrapassada, por possibilitar a existência de uma grande aleatoriedade nas notas e ser realizada de uma forma holística. Parece-nos contudo que em Cabo Verde, o sistema de avaliação usado de facto na escola faculta o máximo de informação sobre todo o processo, mas não perspectiva medidas para facilitar o sucesso de todas as crianças.

As modalidades de avaliação mais utilizadas são a sumativa e a formativa, as quais estão absolutamente relacionadas com as funções de avaliação expostas anteriormente. A formativa é essencialmente de regulação, contínua por vezes, assegura a adequação do processo à realidade da turma, aos professores e aos recursos, mas não assegura a cada aluno. A sumativa constitui um balanço final em momentos específicos, é de carácter certificativo e avalia produtos finais, expressa-se numericamente de acordo com uma escala quantitativa e é da responsabilidade do núcleo pedagógico.

Tanto a avaliação formativa com a sua função reguladora, como a sumativa com a função certificativa, para os professores em Cabo Verde, tem sempre um carácter classificativo. Esta nossa opinião é secundada por alguns elementos do *corpus* e é validada pela existência de pautas, onde as avaliações das crianças são um rótulo qualitativo ou quantitativo.

A avaliação é operacionalizada sem estabelecimento de critérios de avaliação, pois os professores não dominam este conceito e a Lei não o prevê. Pacheco (2002) esclarece que os critérios são dimensões do objectivo que a comunidade educativa deve privilegiar e devem ser contextualizados por indicadores, que Barreira e Moreira definem como “sinais que nos

permitem assegurar que os critérios estão a ser respeitados. A avaliação de um critério implica a presença de vários indicadores” (2004: 37).

Os critérios possibilitam o rigor e a objectividade da avaliação, sem eles é difícil estabelecer formas justas de julgar, jamais a avaliação pode funcionar sem regras. Se em Cabo Verde se instituíssem critérios de avaliação e os seus respectivos indicadores era compreensível a inadequação das notas a que nos referimos anteriormente pois os resultados podiam diferir e surgir a relevância de uma justificação descritiva da nota para haver uma compreensão do resultado. Neste sentido, um professor referiu-nos a realização de reuniões de pais com o intuito de explicarem os resultados da avaliação dos filhos, o que nos parece não acontecer regularmente, uma vez que só um professor citou este aspecto.

Talvez esta necessidade de descrever a situação escolar não se faça sentir na escola cabo-verdiana, porque não se avaliam competências, avaliação essa que ultrapassa o mero registo das classificações/notas dos testes. Avaliar competências implica a observação dos alunos directa ou indirectamente na realização de actividades, tão próxima quanto possível, de situações autênticas e abrange todo o tipo de produtos das chamadas inteligências múltiplas evidenciadas pelos alunos.

Os professores são os principais, senão os únicos, intervenientes na avaliação, embora a Lei também enfatize a colaboração dos alunos, encarregados de educação e outros técnicos. Na verdade, todo o *corpus* considera que os alunos deviam tomar parte activa na sua avaliação, mas para que isto se verifique é necessário uma prática pedagógica que atribua ao aluno autonomia e responsabilidade, para que ele possa ter um olhar crítico sobre si mesmo e sobre os colegas. Como já vimos em pontos anteriores, o ensino é centrado no professor e o próprio cenário pedagógico não tem registos que permitam ao aluno verificar se é “capaz” de realizar. Se o ensino em Cabo Verde enveredar pelo desenvolvimento de competências torna-se essencial que os alunos aprendam a distinguir os seus pontos fortes dos seus pontos fracos.

As estratégias/instrumentos utilizados, quase em exclusivo, para a avaliação são os testes e as perguntas orais e escritas. Estamos convictas, tal como Roldão (2004), que estas provas questionam essencialmente o domínio dos conteúdos, no entanto não descuramos que testes “bem construídos e moderadamente utilizados melhoram a capacidade de atenção do aluno, a retenção da matéria, activa o processamento dos conteúdos e ajuda a consolidar as

aprendizagens” (Fernandes, M. 2002: 68). Longe de fazermos a apologia dos testes cremos que quanto mais diversificadas forem as estratégias/instrumentos mais fácil será evitar a subjectividade e a arbitrariedade do acto de avaliar.

Como registo das avaliações dos alunos existe uma caderneta de turma que é um conjunto das fichas individuais dos alunos e onde o professor regista além da avaliação a frequência. Os professores consideram a caderneta incompleta e optam por fazer estes registos num caderno que disponibilizam para o efeito.

Sobre a avaliação, propriamente em Língua Portuguesa, os professores consideram que esta deve incidir sobre a escrita, a leitura e a gramática o que está contra as opiniões de Pereira e Azevedo (2005) ao enfatizarem que a avaliação deve contemplar os aspectos linguísticos mencionados e enfatizar também aspectos pessoais e sociais. No entanto, além dos aspectos referidos pelos professores de uma forma atomista, deve verificar-se também que as relações que a criança consegue estabelecer entre unidades de escrita, por exemplo entre a oralidade a escrita e a escrita e a oralidade. É também necessário verificar o nível de competências em língua, a qual se deduz do conjunto de tarefas que ele consegue efectuar. Deve-se avaliar não os conhecimentos que os alunos aprendem ou memorizam, mas o que compreendem da LP.

As retenções em Cabo Verde em condições normais só são possíveis no final de cada fase. Na 3ª e 5ª classes assumem carácter excepcional, contudo é ainda muito expressiva a taxa de retenções no EB, que pode ser imputada aos professores avaliarem mais em função do ano do que da fase e por fazerem da medida excepcional da Lei uma regra. As justificações dadas pela Directora Geral do EB e Secundário geraram em nós alguma perplexidade pois esta informante especializada considera que as retenções se devem à pouca qualidade dos professores e ao facto de muitos docentes se encontrarem em formação, serem portanto estudantes trabalhadores, o que lhe parece prejudicar o sistema educativo e promover taxas de insucesso. Estes comentários são controversos, pois se os professores não têm qualidade precisam de formação, mas a entrevistada afirma que ao empenharem-se na sua formação contribuem também para o insucesso.

Quanto à formação em exercício pensamos que há aqui um enorme equívoco da parte da Directora Geral, uma vez que os professores são orientados e acompanhados pela professora da Prática Pedagógica de uma forma sistemática, o que, estamos cientes,

proporciona a elevação da qualidade didáctica das propostas de ensino/aprendizagem. Outro aspecto que parece refutar estes comentários é o facto da taxa de repetência ter vindo a descer enquanto o nível dos professores tem vindo a subir.

Em síntese: A avaliação praticada em Cabo Verde parece-nos mais um processo de medida do que algo que se constrói e que emerge de uma relação porque:

- a modalidade formativa da avaliação está salvaguardada na lei mas a modalidade mais relevante é a sumativa o que advém, no nosso entender, da pouca autonomia conferida às escolas e aos professores das turmas.
- Os professores são monitores do processo avaliativo, contudo cabe-lhes exclusivamente a eles a decisão de progressão ou retenção dos alunos.
- Os alunos não têm qualquer papel na avaliação.
- Não são definidos critérios de avaliação em cada escola ou turma, logo o processo não é contextualizado a cada realidade detentora de singularidades e assimetrias.

É de salientar que se o Decreto-Lei 43/2003 fosse devidamente aplicado talvez houvesse uma melhoria ao nível de todo o sistema já que o articulado enfatiza:

- O carácter excepcional da retenção que exige que os professores tenham como grande objectivo o sucesso educativo de todos os alunos.
- A articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema de ensino.

Lembrando Valadares (2002) podemos dizer que em Cabo Verde ainda não se avalia para melhorar, ensina-se para avaliar.

II Capítulo **O Processo formativo dos professores**

1. Práticas de formação

DOMÍNIO CONCEPTUAL

FILOSOFIA: A formação de professores confere preparação e emancipação profissional ao docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova a aprendizagem significativa dos seus alunos e um pensamento-acção inovador. A formação percorre toda a carreira do professor e pressupõe a construção de uma identidade profissional, concebida numa interacção contínua com os diferentes espaços ecológicos.

TEORIAS: Teoria do professor reflexivo de Schon, a teoria personalista de Mounier e a fenomenologia de Lotz.

PRINCÍPIOS: A formação inicial de professores é o primeiro momento da profissionalidade. Pode ser determinante, mas a parte mais eficaz da profissionalidade faz-se ao longo do exercício da profissão (Peças. 1998).

A formação contínua responde às necessidades do professor em actualizar-se e aperfeiçoar-se, no sentido de responder às exigências: da sociedade, dos alunos e das novas aquisições científicas (Guerra. 2003).

A investigação-acção suscita a necessidade do professor confrontar as suas práticas com as de outros colegas e os seus referenciais teóricos com outros investigadores (Oliveira. 1997).

A formação de professores de língua deve estar comprometida não apenas com o ensino da estrutura das línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como prática discursiva de natureza social (Oliveira. 2006).

É importante que o professor de língua proponha actividades que permitam à criança a fruição da experiência estética o que é objectivado através do discurso polissémico e tropológico do texto literário (Sim-Sim. 2003).

CONCEITOS CHAVES: Formação inicial, formação contínua, autoformação, hetero-formação, didáctica, investigação-acção, contextos de formação, modelos de formação, modalidades de formação.

QUESTÕES-FOCO:

Como é realizada a formação de professores em Cabo Verde?

DOMÍNIO METODOLÓGICO

JUÍZOS DE VALOR:

A formação em LP não prima pela inovação, as técnicas e estratégias que contempla são poucas e tradicionais, não conduz os professores a serem proficientes em LP (têm pouca fluência verbal e dificuldades na escrita), a articularem um conjunto de informações teóricas ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metodológico e a capitalizarem toda esta informação nas práticas pedagógicas. Não têm qualquer preparação estético-simbólica da língua. A formação não se desenrola paralelamente à carreira do professor porque a formação contínua assenta em projectos pontuais e está dissociada do processo de ensino/aprendizagem. Assim a reflexão e a teorização a partir das práticas não é desenvolvida e a autoformação não tem qualquer expressividade.

JUÍZOS COGNITIVOS:

A formação inicial tem a duração de três anos, com a prática-pedagógica integrada. Para a formação em LP concorrem três disciplinas: a Comunicação e Expressão em LP, Língua e Cultura Cabo Verdiana e Aprendizagem de LP, que têm como finalidade a aquisição de uma boa proficiência linguística, a preparação para os alunos leccionarem conteúdos de LP e um conhecimento aprofundado de L1. Os programas enfatizam a reflexão, o juízo crítico e a cooperação, como atitudes a desenvolver. Os professores que não possuem formação pedagógica estão a frequentar a formação em exercício, para complementarem a sua formação. A formação contínua não está institucionalizada no país e é realizada de forma descontinuada e esporádica. A pouca oferta existente é no âmbito de projectos de cooperação e da DGEBS, têm como modalidade o seminário.

TRANSFORMAÇÕES: Análise de conteúdo dos programas de metodologia da LP, dos inquéritos aos alunos do IP e das entrevistas aos professores.

REGISTOS: Inquéritos, mapas de análise dos programas, gravações das entrevistas e respectivas transcrições.

ACONTECIMENTOS/OBJECTOS: Os alunos do último ano do curso de professores do IP responderam a um questionário sobre a formação do IP e a sua eficácia e ainda expressaram as suas opiniões sobre o currículo de LP. Extraímos dos programas de metodologia da língua indicadores sobre os conteúdos, métodos, competências pretendidas e bibliografia. Os professores do 1º Ciclo foram entrevistados sobre os modelos, modalidades e organização da formação contínua e ainda sobre as características da formação inicial.

Figura 46 – Vê epistemológico relativo à pesquisa efectuada sobre “A formação de professores”

1.1. Especificidades da formação de professores

A formação dos professores é uma necessidade, designadamente devido à complexidade e importância da tarefa docente, porque tal como M. Guerra pensamos que “esta profissão não é inespecífica e portanto não pode assentar apenas na vocação sentida ou numa comprovada boa vontade. Se assim fosse correríamos o risco de cair nas mãos de um profissional que, ainda que detentor de uma vocação arreigada não se sentisse suficientemente preparado para o exercício da profissão” (2003: 68).

No entanto abordar a formação de professores é um processo complexo e um desafio difícil por várias razões, tais como: é uma área de luta ideológica e política, uma vez que existem muitos grupos com interesses na educação que defendem múltiplas posições (Ponte. 1998); é um domínio em que muitas pessoas, de vários quadrantes, se sentem à vontade para emitir opiniões; mas a razão mais relevante é a inclusão da formação inicial, contínua e especializada num macro contexto da formação, quando em relação a cada uma destas especificidades se devem considerar as teorias, os modelos, a investigação empírica, a legislação e o estudo das práticas reais dos professores e dos futuros professores.

Garcia (1999) é de opinião que a formação pode ser entendida como uma **função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante e acrescenta que pode também ser entendida como uma **instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação; ou ainda pode ser vista como um **processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa**, que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem (radicadas nas experiências dos sujeitos) e neste caso a formação tem uma componente pessoal.

Esta componente pessoal, da formação, está muito ligada a um discurso axiológico, referente a finalidades, metas e valores e não somente ao discurso técnico e instrumental. Não se deve contudo inferir que a formação se realiza de forma autónoma, para clarificar esta ideia importa fazer a distinção de três conceitos fundamentais: autoformação, heteroformação e inter-formação.

Na **autoformação** a pessoa participa de forma independente e é responsável pelo controlo dos objectivos, dos processos, dos instrumentos e dos resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação desenvolvida, externamente, por especialistas. A **inter-formação** não é mais do que a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica. Neste tipo de formação as pessoas contribuem para o processamento da mesma a partir das concepções, experiências e competências que já possuem. É na inter-formação que os professores podem encontrar os contextos de aprendizagem que mais favorecem a procura de metas de desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação inclui, inegavelmente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano. Relaciona-se com a capacidade e com a vontade que cada docente sente para investir na sua formação, ou seja, a pessoa é a responsável pela activação e desenvolvimento de processos formativos, em cooperação com os seus pares e/ou especialistas numa dada temática.

Passamos agora em revista a posição de alguns autores relativamente ao conceito de formação. Para Ponte e outros (2000) a formação é a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que, geralmente, ocorrem no quotidiano pedagógico, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo. Esta ideia é complementada por Borralho e Espadeiro (2003) ao considerarem a formação de professores como a preparação e a emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova: uma aprendizagem significativa nos alunos; um pensamento-acção inovador; e um trabalho em equipa, com os colegas, para desenvolver um projecto educativo comum.

Assim, julgamos que a formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didáctica, uma vez que exige uma confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas, isto é, a Didáctica intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino, tornando-se, desta forma, uma ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino.

Podemos mesmo afirmar que formação de professores é uma área de conhecimento e de investigação que se centra no estudo de processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Entendam-se estes processos com

um carácter evolutivo, sistemático e organizado. Esta formação distingue-se da formação de outros profissionais essencialmente em duas dimensões, porque:

- 1º. trata-se de uma formação dupla, onde se tem de amalgamar a formação científica com a formação pedagógica;
- 2º. é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Importa esclarecer que este conceito de formação é o mesmo, tanto para os sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O que pode mudar é o conteúdo ou a metodologia da formação, consoante a fase de formação em que os sujeitos se situam. De facto a formação de professores estende-se por diferentes fases, níveis ou etapas que lhe estão subjacentes e não é de modo algum um conceito homogéneo. Estas fases são:

- **Fase de pré-treino:** inclui as experiências que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser mobilizadas de forma acrítica e influenciar inconscientemente o professor.
- **Fase de formação inicial:** é a etapa de preparação formal para a docência, numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e académicos, assim como realiza práticas de ensino.
- **Fase de iniciação:** é a etapa que corresponde aos primeiros anos de exercício, durante os quais os professores aprendem na prática.
- **Fase de formação permanente:** abrange todas as actividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

A formação é, como vimos, um processo faseado que exige de cada pessoa criatividade a nível dos procedimentos e enriquecimento em experiência. À medida que o sujeito vai interiorizando as aprendizagens forma-se e transforma-se, em interacção com os outros e com os contextos socioculturais.

Os contextos de formação são diferentes consoante os contextos socioculturais e institucionais dos quais a pessoa faz parte, com todos os constrangimentos e elementos facilitadores relacionados com os diversos sentidos que a formação tem, nomeadamente, político, cultural, económico, sociológico e psicológico (Couto. 1998).

Os contextos não dizem apenas respeito ao sentido físico ou à combinação de pessoas, são constituídos pelo que as pessoas fazem, quando e como o fazem (Couto. 1998). Assim a formação, pode ser dividida em dois grandes grupos: um que se centra na formação organizada segundo o modelo escolar e outro que incide sobre a formação orientada para o desenvolvimento profissional (Ponte. 1994).

No primeiro caso, incluem-se os programas de formação, que seguem um currículo pré-definido, decorrem num período relativamente curto. A figura principal é o formador e o contexto essencialmente laboratorial, embora por vezes possa assumir outros formatos. Inserem-se, aqui, os programas de formação inicial de professores, embora, neste caso, exista a tendência para que esta formação seja orientada para o desenvolvimento profissional, sendo, frequentemente o seu contexto, o da sala de aula real, o trabalho cooperativo entre os formandos e a análise de vídeos ou de casos. Para superar os aspectos mais negativos do modelo escolar talvez seja necessário repensar o papel da prática na formação¹³² e os modos de trabalho que levem os futuros professores a uma maior consciência crítica do significado das suas experiências pessoais.

No segundo caso, que remete para programas normalmente concebidos para a formação contínua, os contextos de formação são diferentes. Embora tenham objectivos e áreas de intervenção definidas previamente, deixam uma importante margem de concretização para que os formandos desenvolvam activamente a sua própria formação. O papel do formador é menos preponderante, apostando-se claramente nas dinâmicas de grupo. O contexto da formação acaba por ter contornos de trabalho de projecto, onde se pretende desenvolver uma proposta colectiva, mas os intervenientes não deixam de ter o seu projecto pessoal (Borrvalho e Espadeiro. 2003).

Em síntese: o desenvolvimento do professor é um processo que passa pelo crescimento pessoal, pela construção de saberes, pela forma como cada um vive e se integra no papel e na cultura da profissão. Este processo é complexo, percorre toda a carreira do professor, pressupõe a construção de uma identidade profissional, concebida numa interacção contínua com os diferentes espaços ecológicos.

¹³² A nível dos estágios pedagógicos, defendemos, como Zeichner (1993), que estes devem ser desenvolvidos em escolas que retratem a realidade escolar e ao mesmo tempo a teoria aprendida.

Apesar da formação ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular e das dinâmicas, a formação de professores é um processo que deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Vejamos então alguns desses princípios, apoiadas em Garcia (1999).

- Conceber a formação como um continuum, implica a necessária existência de uma forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. De acordo com esta perspectiva não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.
- Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
- Associar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.
- Articular os conteúdos da formação académica e disciplinar com a formação pedagógica, através do conhecimento didáctico do conteúdo.
- Integrar a teoria e a prática na formação, isto é tanto a inicial como a permanente devem considerar a reflexão epistemológica da prática, mas para tal é necessário incidir sobre a própria acção.
- Procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é pedido que desenvolva.
- Potenciar a individualização (tanto a nível do professor como individuo, como das equipas de professores, ou mesmo da escola) como elemento integrante de qualquer programa de formação, pois deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e profissionais.
- Possibilitar aos professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, estimulando, assim a capacidade crítica, o que concorre para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Para finalizar, salientamos que a formação deve estar eminentemente orientada para a mudança, mudança esta sentida como necessidade pelos docentes, os quais, por sua vez devem estar empenhados em concretizá-la.

1.2. Modelos de formação

Existe alguma diversidade na forma como são categorizados os modelos de formação. A forma depende dos posicionamentos conceptuais adoptados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor.

Se analisarmos a literatura que tem sido produzida neste âmbito, verificamos que é profusa a terminologia utilizada para caracterizar as diferentes tendências na formação de professores, todavia, pareceu-nos que a categorização de Zeichner (1983) é a mais banalizada, por ser considerada bastante abrangente. Este autor, na sua análise, identifica quatro grandes modelos de formação de professores: tradicional ou académico, condutista-comportamentalista, personalista e orientado para a indagação.

Segundo Pacheco e Flores (1999) no **modelo tradicional ou académico** a preocupação está numa formação sólida quanto ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. O professor é visto como um transmissor de conhecimentos científicos e culturais.

Neste modelo, acredita-se que, para ser um bom professor de Língua, basta saber muito de Língua e que alguma formação didáctico-pedagógica pode ser adquirida, ao trabalhar numa escola ao lado de um professor orientador. No fundo, trata-se de um modelo que dá crédito à ideia de que a formação educacional do professor pode ser ganha na relação mestre-aprendiz, como se da aprendizagem de um ofício qualquer se tratasse (Borrallho e Espadeiro. 2003).

Neste caso, concebe-se a formação de professores como “o somatório da formação académica na(s) disciplina(s) a ensinar mais a experiência proveniente do exercício da actividade de ensino” (Freitas, C. 1998: 139). Portanto, o professor forma-se pela acumulação de experiência, sobretudo através do ensaio-erro e por uma formação que privilegia o estudo dos conteúdos de ensino.

Trata-se, portanto, de um modelo que, apesar de estar em acentuada regressão, ainda encontra simpatizantes em muitas escolas de formação de professores (Garcia. 1999).

No modelo **condutista-comportamentalista** a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objectivos e organizar programas que preparem o professor, para tomar atitudes nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem.

Pacheco e Flores (1999) explicam que a eficiência docente depende de programas de micro-ensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas, com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação. O professor é encarado como um técnico, cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas.

Podemos então inferir que as competências docentes constituem o elemento central dos programas de formação que se apoiam num quadro conceptual marcadamente behaviorista.

O modelo **personalista** tem um currículo formativo mais flexível do que nos modelos anteriores. Borralho e Esparteiro (2003) referem que a sua orientação assenta no humanismo e na fenomenologia. A questão central é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades. Neste modelo, o comportamento de uma pessoa depende do conhecimento que ela tem de si própria, de como entende a situação em que está inserida e da relação entre estes dois vectores.

A formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. Esta formação proporciona o desenvolvimento individual do professor que lhe permite enfrentar as situações didácticas.

De professor eficaz, do modelo condutista, passa-se ao professor informado e consciente que se entende a si próprio e que percebe o mundo, de um modo realista. Desta forma, a formação de professores adquire determinadas dimensões pessoais, relacionais, institucionais que são necessárias ter em consideração para facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal.

A tomada de consciência do modo pessoal de ensinar tem um papel muito importante num programa centrado neste modelo, já que não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas a apropriação do método mais eficaz pelo próprio formando, tendo em conta as suas características pessoais, concepções e experiências vividas.

O objectivo de um programa de formação de professores, assente neste modelo, consiste em proporcionar aos professores em formação a capacidade de serem pessoas com um auto-conceito positivo e com uma maturidade adequada para desempenhar a profissão.

O modelo **centrado na prática para a indagação** dá um grande valor à experiência a nível do conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. A aprendizagem associada a este modelo de formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. No fundo, aprender a ensinar é um processo que se inicia com a observação de professores considerados “bons professores”, em que o aprendiz adquire competências para ensinar e aprende a trabalhar em situações reais.

Neste caso, a reflexão e a investigação assumem-se como traços distintivos e os programas de formação devem desenvolver estratégias, para que os professores possam analisar as situações que enfrentam e tomar decisões ajustadas a cada uma delas. A este propósito M. Marques (2004) garante que os professores aprendem bastante quando analisam e interpretam de uma forma espontânea e informal, as incidências diárias da prática profissional. Esta reflexão sobre a prática lectiva permite descobrir soluções para certos obstáculos, compreender e recriar as condições de ensino/aprendizagem e também produzir novos saberes ligados à acção. Estes novos conhecimentos, uma vez mobilizados pelos professores conjuntamente com os saberes académicos, podem elevar a prática lectiva a níveis de grande eficácia e satisfação.

Pondo em prática um modelo reflexivo, o professor em formação é estimulado a ponderar criticamente sobre as suas concepções de ensino. Se esta reflexão resultar numa tomada de consciência de que é necessário alterar e melhorar as práticas lectivas, o professor avança com um plano de actuação para ultrapassar as ambiguidades ou contradições que tiver identificado, aplicando na prática novas metodologias (Pacheco e Flores. 1999).

No modelo da indagação o currículo tem uma componente académica pré-determinada, ao mesmo tempo que considera a prática como um momento muito importante e até estruturante para a aquisição e reconstrução de conhecimentos. Pelo exposto, o professor ou futuro professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica a consciencialização de crenças e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional.

M. Marques (2004) refere que existem algumas etapas que devem ser respeitadas numa formação reflexiva. Na fase inicial da formação, o professor deve proceder à observação das aulas de modo a produzir uma descrição detalhada e o mais fiel possível das situações e comportamentos que nelas ocorrem. Numa segunda etapa esta narração é analisada e questionada na procura de justificações para as: reacções, propostas, dúvidas e hesitações. Por último o professor deve repensar o exercício da sua actuação didáctico-pedagógica, com base nos resultados da análise anterior.

Este modelo favorece a autoformação, pois como vimos, cada professor ou futuro professor pode realizar individualmente a reflexão sobre a prática lectiva, é o professor o principal determinante do seu desenvolvimento profissional, usufruindo assim da oportunidade para gerir e decidir acerca das aprendizagens mais convenientes. Neste modelo tão perspectivado para a reflexão surgem as metáforas do professor-investigador e do professor como prático-reflexivo.

Pelo facto de os professores serem confrontados diariamente com situações que exigem respostas ou soluções igualmente específicas, quase sempre complexas, a autoformação torna-se ainda mais pertinente. Portanto, estas práticas formativas reflexivas devem desenvolver nos professores determinadas mestrias (algumas das quais já foram abordadas) e que na visão de García (1999) são as seguintes:

- Mestrias empíricas: competências de recolha e compilação de dados para a descrição e diagnóstico das situações.
- Mestrias analíticas: competências de análise dos dados descritivos para, a partir deles produzir um saber teórico.
- Mestrias avaliativas: competências de avaliação dos percursos e resultados da acção educativa.

- Mestrias estratégicas: competências para planear e implementar diferentes estratégias de ensino.
- Mestrias práticas: competências para relacionar e integrar o saber teórico com a prática, aplicando novas ideias no contexto escolar.
- Mestrias de comunicação: competências de transmissão e partilha de conhecimentos com outros professores em actividades de trabalho em grupo.

Ao tecermos uma breve análise comparativa dos modelos apresentados nas dimensões **formando/contexto** e **currículo** podemos agrupar estes modelos conforme a figura 47.

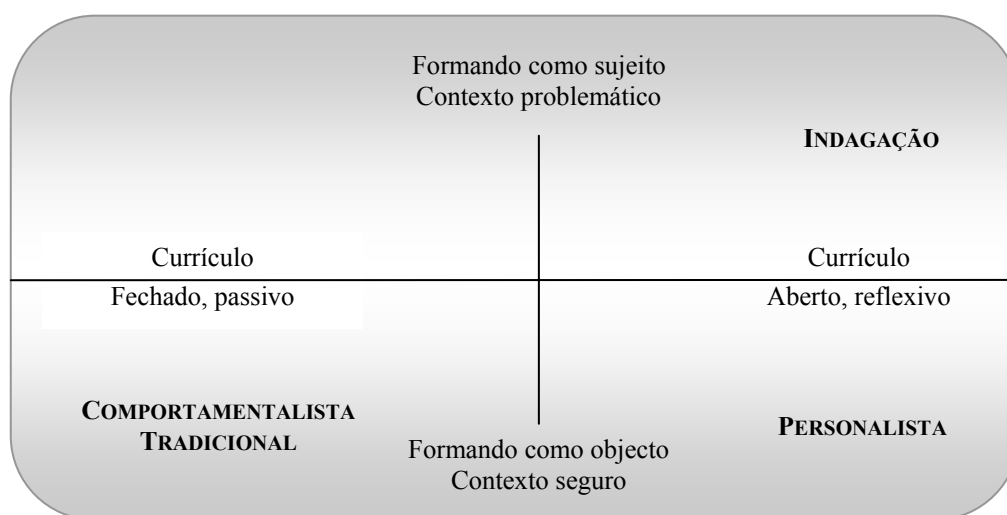


Figura 47 - Modelos de formação de professores (Pacheco e Flores. 1999)

Na **dimensão formando/contexto**, os modelos tradicional, personalista e comportamentalista são institucionalmente seguros, não discutindo os pressupostos e fundamentos da formação e considerando o docente como objecto da formação. Por seu turno o modelo da indagação é institucionalmente crítico, porque problematiza o contexto da formação e valoriza o formando como sujeito da sua formação.

Na dimensão do **currículo** os modelos comportamentalista e tradicional apresentam um currículo com uma estrutura pré-determinada, já os modelos da indagação e personalista estabelecem currículos abertos com potencialidades de se construir em função das características do sujeito a formar.

Em suma, é defendido por diversos autores que uma verdadeira formação tem de passar por um modelo que assuma, inequivocamente, o constante questionamento das

práticas, numa situação permanente de investigação/reflexão. Esta ideia é preconizada pelos modelos centrados no processo e na capacidade de análise que perspectivam o indivíduo como sujeito participante activo na formação e não como mero objecto da acção de formação. Contudo não é suficiente acreditar que através da reflexão o professor pode ir construindo os seus modelos e aperfeiçoando as suas práticas, a reflexão tem de ser orientada formalizada numa decorrência faseada.

1.3. Formação inicial

“A formação inicial constitui-se, quase sempre, como o primeiro momento de construção da profissionalidade dos professores. E, como tudo o que é de origens, esta «iniciação» pode ser determinante para o desenvolvimento da profissão, apesar da consciência de que a parte mais eficaz da profissionalidade se faz ao longo do exercício da profissão” (Peças. 1998: 14). É na formação inicial que, globalmente, o professor adquire preparação científica e pedagógica, o que lhe confere o mínimo de proficiência e motivação, à saída das instituições formadoras.

De facto uma formação inicial de qualidade é consequência e tem efeitos intensos sobre uma multifactoridade de contextos e de sujeitos, constituindo-se como referente importante para dar continuidade à sua formação, partilhando e expressando as suas dificuldades, para troca de experiências, ideias e conselhos com os colegas e com outros agentes da comunidade escolar.

O currículo da formação inicial dos professores tem sido alvo de mutações sistemáticas na procura de soluções diversificadas quanto à organização, aos métodos e aos conteúdos, nunca esquecendo que a parte sensível e problemática destes currículos reside na simbiose da teoria e da prática dessa formação. Melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos.

1.3.1 - O currículo

Os currículos dos cursos de formação inicial devem ser construídos em função do perfil de saída dos respectivos diplomados, ou seja, em função dos perfis profissionais correspondentes às funções e aos papéis dos futuros professores. Deste modo, os currículos não devem ser organizados através de meras adaptações dos currículos académicos tradicionais, aos quais de uma maneira mais ou menos apressada, se adicionam componentes de carácter pedagógico ou educacional. Há que conceber os currículos a partir daquilo que se

considera que deve ser um professor, e não a partir de cursos já existentes cuja concepção e lógica interna nada têm a ver com a educação e a formação de professores que se pretende para cada país.

Segundo Pacheco e Flores (1999) o currículo da formação inicial deve compreender quatro componentes formativas:

1ª Formação pessoal: é uma componente transversal a toda a formação e a qualquer processo formativo. Cada professor tem o seu estilo próprio de aprender e ensinar, as suas crenças, atitudes pessoais e expectativas, que não se podem uniformizar. Trata-se de uma formação subjectiva, relacionada com a individualidade de cada um, mas que favorece a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos.

2ª Formação científica: A configuração disciplinar de cada curso de formação determina o conteúdo do conhecimento da preparação científica do professor. Quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a leccionar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos.

Um dos principais aspectos que se devem observar na formação científica é o da transferibilidade do conhecimento, isto é, analisar até que ponto os conteúdos curriculares estão adequados aos conteúdos que o futuro professor vai ensinar na escola. Mais que reproduzir curricularmente o conteúdo dos programas que se seguem nas escolas, deve confrontar-se o futuro professor com as estruturas principais do conhecimento: a substantiva e a sintáctica¹³³.

3ª Formação científica no domínio didáctico-pedagógico: integra o que comumente se designa por pedagogia prática, isto é, a formação teórica e teórico-prática no domínio das ciências da educação. A necessidade da formação pedagógica é imprescindível na preparação do professor, sobretudo quando se define o ensino como uma actividade prática e reflexiva.

¹³³ Segundo García (1999) o conhecimento substantivo inclui a informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Este conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspectiva. O conhecimento sintáctico do conteúdo contempla o anterior e tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas, no campo da especialidade, assim como de investigação.

4ª **Prática pedagógica**: esta componente engloba tanto a sensibilização para o contexto escolar e a realização de experiências práticas, como a leccionação em turmas. Deve integrar três componentes:

- Prática pedagógica como componente curricular: conjunto de actividades diferenciadas que integradas numa perspectiva interdisciplinar, contribuem para que o futuro professor se sensibilize, discuta e experimente situações educativas e didácticas;
- Prática pedagógica como prática de ensino supervisionada: exercício da prática real de ensino mediante uma supervisão orientada e discutida com os formadores;
- Pedagogia prática: conhecimentos adquiridos nas aulas práticas de cada disciplina na perspectiva da integração da teoria e da prática.

Assim perspectiva-se a prática pedagógica em duas vertentes: uma essencialmente ligada às actividades de formação, que decorrem na instituição académica e outra ligada às actividades da escola.

Sobre as práticas pedagógicas, na formação inicial, Peças defende que elas “devem constituir o eixo central da formação, o ponto de partida e o referente de desenvolvimento da identidade profissional em início de construção. As práticas pedagógicas facilitam ao formando o investimento no seu processo de formação, gerando e recriando sentidos para a inter e intradimensionalidade do percurso de formação” (1998: 15). Infelizmente esta centralidade está longe de ser uma realidade, porque para tal é necessário que a instituição de formação reconheça que o conhecimento não é uma exclusividade sua, sendo a escola um local onde se produz e utiliza um conhecimento predominantemente prático. S. Niza (1998) a este propósito lembra que a matriz mais utilizada é permanentemente reforçada no magistocentrismo, o qual determina um sistema cristalizado que reproduz modelos transmissivos, atomistas, selectivos e intelectualistas.

Na verdade, a prática pedagógica num plano curricular de formação inicial deve ser entendida de acordo com os seguintes princípios estruturantes:

- Como **espaço curricular**: dispondo de uma carga horária definida e de uma autonomia curricular, face às componentes das ciências da especialidade e das ciências da educação.
- Como **espaço transdisciplinar**: enquanto processo subordinado a temáticas, inevitavelmente afecto a grupos disciplinares.

Em síntese: todas as componentes da formação inicial devem ser interdependentes, exigindo uma interdisciplinaridade, já que a sua problemática é multidimensional e jamais fragmentada a um tema ou a uma disciplina. Tal como está representado na figura 48 estas componentes aqui apresentadas integram-se num mesmo processo, subordinado a um objectivo comum: a formação dos professores nas suas múltiplas funções. De salientar que o auto-desenvolvimento está sempre presente.

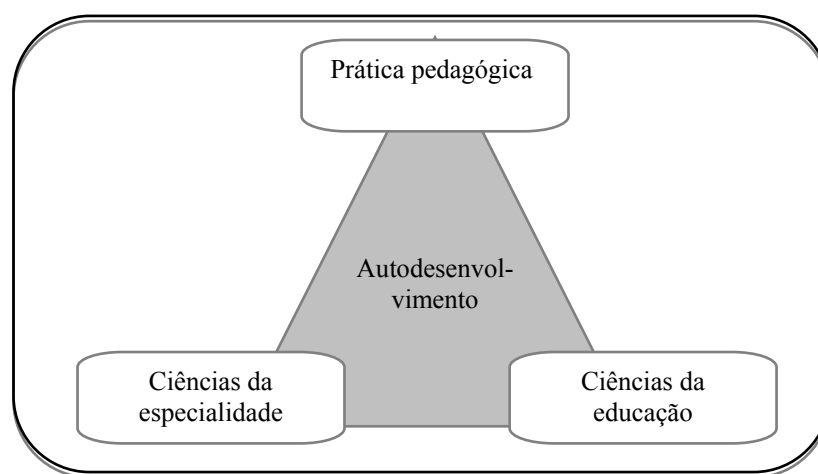


Figura 48 - Componentes da formação inicial (adaptado de Garcia. 1999)

1.3.2 - Formas organizacionais

Como vimos, no percurso de formação inicial de um professor têm que estar presentes várias componentes curriculares que, segundo Carvalho e outros, podem agrupar-se da seguinte forma:

- “- uma formação «de especialidade» ou «disciplinar» na área ou áreas em que o professor pretende exercer a sua docência;
- uma formação «didáctica» e «pedagógica», em que exista integração e operacionalização dos conhecimentos adquiridos, na perspectiva do futuro desempenho profissional, bem como preparação para a realidade escolar nas suas várias dimensões;
- uma iniciação à prática profissional” (2003: 21).

Coloca-se então a questão de como devem ser estruturados e organizados os programas de formação de professores de forma a abranger estas componentes.

Segundo Kangro (2004) existem duas categorias principais que caracterizam a estrutura da formação de professores: a **integrada/paralela** e **consecutiva**. Na sequência de uma análise mais pormenorizada, é possível identificar quatro modelos: os modelos integrado e paralelo que podem ser analisados separadamente e pode igualmente ser tido em conta um outro modelo, com base em cursos modulares frequentados de acordo com uma sequência escolhida livremente pelo formando. Assim, passamos a ter as seguintes estruturas: integrada; consecutiva; paralela; e em módulos.

De acordo com o **modelo integrado**, as diferentes componentes da formação (académica, pedagógica, psicológica, profissional) são interdependentes. Este modelo assegura uma unidade de objectivos entre as diferentes componentes da formação: o conhecimento científico básico da disciplina (ou disciplinas); a metodologia de ensino; a pedagogia; os estudos psicológicos; e a prática regular de ensino em escolas, desde a fase inicial do curso.

No **modelo consecutivo**, a lógica organizacional obedece a um desfasamento contínuo dos tempos curriculares de formação do professor. Em primeiro lugar está a formação teórica na instituição de formação, em ciências da especialidade; em segundo adquire-se experiência de ensino na escola, sem qualquer orientação e formação pedagógica; em terceiro, a formação pedagógica novamente na instituição de formação (Pacheco e Flores. 1999).

Assim, no modelo consecutivo, o estudante obtém, em primeiro lugar, conhecimentos básicos numa disciplina específica (primeiro nível) e, em seguida, conhecimentos referentes ao ensino dessa disciplina, que devem ser aplicados aos alunos nas escolas. No modelo consecutivo, o estágio (componente de menor duração) é considerado uma unidade curricular do curso que dá acesso à profissionalização. Trata-se de um modelo que privilegia a formação académica em detrimento da formação em ciências da educação.

Este modelo de formação consiste em duas componentes com volumes de trabalho diferentes, que não se encontram particularmente interligados. Apenas a componente de menor duração é directamente relevante para a formação como professor, não garantindo

uma formação pedagógica ideal. Segundo Kangro (2004) este modelo já não é adequado à preparação do professor para a sua função numa sociedade moderna.

O **modelo paralelo** baseia-se fundamentalmente na integração da formação específica de cada disciplina, bem como da formação metodológica, da prática de ensino nas escolas e de outras componentes da formação profissional do professor no quadro de um programa único (em paralelo). No entanto, as diferentes componentes da formação não estão suficientemente interligadas.

Se o formando tiver a possibilidade de escolher a ordem segundo a qual pretende frequentar os diferentes componentes (sob a forma de módulos de formação), estaremos perante o **modelo “em módulos”** de formação profissional de professores.

Pelo exposto somos de opinião que o modelo integrado de formação de professores, concebido e implementado com base em critérios de qualidade, pode fomentar uma formação mais adequada às exigências do ensino dos nossos dias.

Talvez as palavras de Freire possam sintetizar o que preconizamos para a formação inicial “Eu continuo a dizer, homens e mulheres não viemos ao mundo para ser treinados, fizemo-nos no mundo seres modificadores. A adaptação ao mundo é apenas um momento do processo histórico. Adapto-me hoje para amanhã, desadaptando-me, corrigir o mundo e inserir-me nele. Uma pedagogia do puro treino não faz isso, insisto” (1997: 8).

1.4. Formação contínua

M. Guerra (2003) defende que a formação contínua de professores tem sido objecto de numerosas denominações, cada uma delas obedecendo a uma matização: reciclagem, formação permanente, desenvolvimento profissional, formação profissional do docente... Em todas elas se faz referência à necessidade que o professor tem em actualizar-se e em aperfeiçoar-se, tanto pelas exigências de uma sociedade em mudança, como pelas exigências dos alunos, ou ainda pelas exigências que as novas aquisições científicas, que definem a profissão, acarretam.

A formação contínua aparece como uma condição essencial para a melhoria da qualidade de ensino “como solução para os problemas mais complexos da escola actual. Ministrada sob os mais diversos modelos e modalidades, é frequentemente percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer” (Pardal e Martins. 2005: 103). Nós acrescentamos que ela deve constituir-se como instrumento de apoio a uma melhor qualidade de vida profissional dos docentes, desenvolvendo-se nas suas mais diversas vertentes e dimensões, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.

Considerando esta perspectiva, a natureza da formação encerra duas ideias principais: a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática pedagógica e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico no contexto educativo. Desta ideia emerge “um novo conceito de formação que, apontando para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional, não se compadece com a mera justaposição entre formação inicial e contínua nem com a noção simplista de reciclagem” (Pacheco e Flores. 1999: 127).

Esta noção de formação contínua tem, segundo Borralho e Espadeiro (2003) os seguintes objectivos fundamentais:

- melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;

- aperfeiçoar as competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula.
- incentivar a autoformação, como prática de investigação educacional;
- promover a aquisição de competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- estimular os processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas.

Implementar uma formação que considere todos os pressupostos já enunciados e que envolva activamente os professores não é tarefa fácil, uma vez que se confronta logo à partida com uma resistência natural e espontânea por parte daqueles a quem se dirige. Segundo M. Marques, (2004) quando se fala de formação de professores, cada vez se torna mais claro que é necessário não perder de vista os problemas que os mesmos têm nas suas práticas em vez de procurar transmitir conhecimentos e destrezas para favorecer ideias ou preocupações de instâncias alheias aos docentes.

Sobre este assunto Borralho e Espadeiro (2003) esclarecem que de facto grande parte dos professores experimenta dificuldades em perceber a ligação entre as formações, nas quais participam, e as suas práticas de ensino. Os mesmos autores explicam que estas dificuldades se deve à existência de um fosso entre a formação contínua e a prática de ensino, embora os objectivos teóricos da formação sejam a criação de condições para os professores em formação integrarem as suas visões de mudança de prática de ensino nas suas concepções de aprendizagem.

Pacheco e Flores (1999) designam quatro paradigmas para justificarem o desenvolvimento da formação contínua: a deficiência, o crescimento, a mudança e a solução de problemas.

No **paradigma da deficiência** sustenta-se a ideia de que um professor apresenta lacunas de formação devido à desactualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A formação contínua surge, assim, como uma acção de preenchimento de saberes e destrezas ou de respostas a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que propriamente pelos professores. A determinação de áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.

De acordo com o **paradigma do crescimento** a formação situa-se na lógica da experiência pessoal do professor e tem como finalidade o seu desenvolvimento profissional. Valoriza-se a experiência pessoal e profissional do professor, o qual assume um papel activo no seu processo de formação.

A formação no **paradigma da mudança** é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e é concebida em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.

Quanto ao **paradigma da solução de problemas** parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que são solucionados quando diagnosticados pelos professores.

Embora todos estes paradigmas sejam concretizadores da formação contínua, somos de opinião que esta deve ser centrada num projecto concreto de escola, valorizador das experiências dos alunos e dos professores, integrador dos saberes de uns e de outros e pautada por parâmetros de qualidade. Assim a formação tem, pelo menos teoricamente, alguma potencialidade de melhoria efectiva do processo de ensino/aprendizagem, o que pode reflectir-se quer no melhor aproveitamento escolar dos alunos, quer numa maior satisfação dos professores.

Esta articulação da formação contínua com o modelo de escola exige, segundo Pardal e Martins (2005), uma dinâmica capaz de integrar a experiência do docente, a investigação e a reflexão de uma forma inter-penetrante e complementar.

É a **experiência** que diferencia a formação contínua da formação inicial. Na formação contínua é trabalhada e sistematizada a riqueza da experiência profissional dos docentes. Este facto faz repercutir o processo de formação no plano didáctico-pedagógico. A **reflexão** promove a transformação das condições em que o ensino se produz. Por sua vez, a **investigação** científico-pedagógica está intimamente ligada à reflexão, pois investigar emerge, como a própria reflexão sistematizada sobre a acção, com potencialidades reais de intervir na mesma.

Independentemente de qualquer paradigma de formação contínua ela deve ser o resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades

individuais e profissionais dos professores. Para tal os programas de formação devem ter alguns princípios que passamos a expor com base em Pacheco e Flores (1999):

- considerar a pluralidade de actividades profissionais do professor;
- contemplar os saberes a ensinar, os saberes e saberes-fazer necessários para possibilitar um ensino ao serviço da aprendizagem;
- apoiar-se na articulação entre a prática lectiva e o esclarecimento teórico que a fundamenta e que dela emerge. Há assim uma relação dialógica entre a teoria e a prática, em que a primeira conduz à segunda e a prática é o suporte da teoria, já que esta orienta aquela e não a predetermina;
- conduzir à consideração da singularidade de cada um dos formandos, isto é a personalização da formação;
- ser contractualizada, ou seja realizar-se de acordo com os percursos identitários do professor criando assim uma lógica de responsabilização profissional, individual e colectiva.

Em síntese: é impensável uma formação contínua de professores dissociada do processo de ensino/aprendizagem e designadamente do aperfeiçoamento das metodologias de ensino. Por isso deve ser programada de forma a contemplar os seguintes aspectos:

- uma maior valorização da componente experimental do ensino/aprendizagem;
- um crescente recurso às diversas tecnologias;
- o estímulo à investigação científica e à construção do conhecimento.

Na nossa perspectiva, é uma ilusão pensar que a formação contínua consegue operar mudanças profundas no sistema educativo. Por isso não associamos formação a inovação, como se de uma relação causa efeito se tratasse, mas também não escamoteamos as suas potencialidades em relação às inovações na prática educativa, embora essas mudanças e inovações se processem com uma grande lentidão, como diversos autores por nós consultados o demonstram.

Em nosso entender, um dos aspectos mais notórios da formação contínua é o facto de na maioria dos países a tutela procurar que essa formação se articule rigidamente com as finalidades do sistema de ensino oficial, opondo-se a uma visão de formação como fonte de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como de desenvolvimento organizacional das escolas. Segundo M. Marques (2004) a esta situação deve estar subjacente uma certa assunção por parte do Estado de que os professores em geral não possuem as competências necessárias para produzirem autonomamente os saberes e a ética que devem servir de referência ao seu trabalho, pelo que esses conhecimentos têm de ser produzidos e impostos externamente.

1.4.1 - Modalidades de formação

A formação contínua é perspectivada segundo necessidades concretas do ponto de vista do sistema ou do docente e conforme o ponto de vista valorizado assim teremos distintas formas de formação contínua: a administrativa, a individual e a de colaboração social.

A **forma administrativa** pressupõe uma formação planificada e realizada mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais. Usa uma metodologia transmissiva e reflecte uma formação fragmentada, que não responde às necessidades concretas dos docentes e não incide directamente na prática lectiva. É uma formação colectiva em que o professor é um receptor passivo.

Esta forma de formação enquadra-se numa lógica de desenvolvimento do sistema educativo que tem por finalidade preparar os professores para as grandes mudanças no sistema.

A **forma individual** é delineada num sentido duplo: por um lado a autoformação, em que cada docente é sujeito e objecto de formação, por outro lado, uma hetero-formação em que um grupo de professores elabora projectos formativos, dinamizados por um formador/animador, que muitas vezes é também professor.

O propósito subjacente a esta forma é responder às necessidades que os professores identificam, susceptíveis de um processo formativo que conduza a mudanças significativas, ao nível da prática lectiva. Trata-se de uma forma centrada nas dificuldades dos professores.

A **forma de colaboração social** tem subjacente a parceria entre as instituições de formação e as escolas. Resulta da interacção entre as formas administrativa e individual e enquadra-se numa lógica de desenvolvimento profissional do professor e de acordo com o princípio da articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos.

Relacionadas com as formas de formação aparecem as várias modalidades formativas através das quais se operacionaliza a formação. A concepção e implementação destas modalidades dependem das estratégias valorizadas nos locais de formação, às quais correspondem diferentes lógicas formativas, cada uma delas com diferentes formas de articulação de saberes e distintas perspectivas de construção da trajectória de formação de cada professor.

De acordo com M. Marques (2004), actualmente, as modalidades de formação consistem, sobretudo, em: cursos de formação, círculos de estudos, oficinas de formação, projectos e seminários.

Cursos de formação são acções centradas nos conteúdos. Transmitem conhecimentos actualizados, através de exposições audiovisuais, de actividades práticas, do debate de ideias e da problematização da prática escolar. Tem como objectivos gerais actualizar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos e desenvolver nos formandos competências e instrumentos de análise para poderem avaliar as suas experiências. Com o cumprimento destes objectivos os professores atingem determinadas competências que dão resposta a certas expectativas ou necessidades do sistema educativo.

Os **círculos de estudos** e as **oficinas de formação** são acções de formação que visam resolver ou estudar mais aprofundadamente problemas ou situações educacionais específicos de um determinado momento de mudança no sistema educativo e visam sobretudo uma mudança abrangente dos procedimentos escolares. Estas modalidades segundo Borralho e Espadeiro (2003) proporcionam um maior empenho e impacto nos professores e consequentemente nas suas práticas, simultaneamente implicam normalmente a construção de materiais pedagógicos, a sua implementação em sala de aula e respectiva reflexão e avaliação.

Os **projectos de formação** são acções que se destinam a pôr em prática uma formação intimamente relacionada e adaptada à realidade particular de cada escola e ou comunidade educativa.

O **seminário** pretende promover e desenvolver competências de investigação e de reflexão crítica sobre áreas específicas da prática profissional. Na figura 49 condensamos as características das diferentes modalidades de formação.

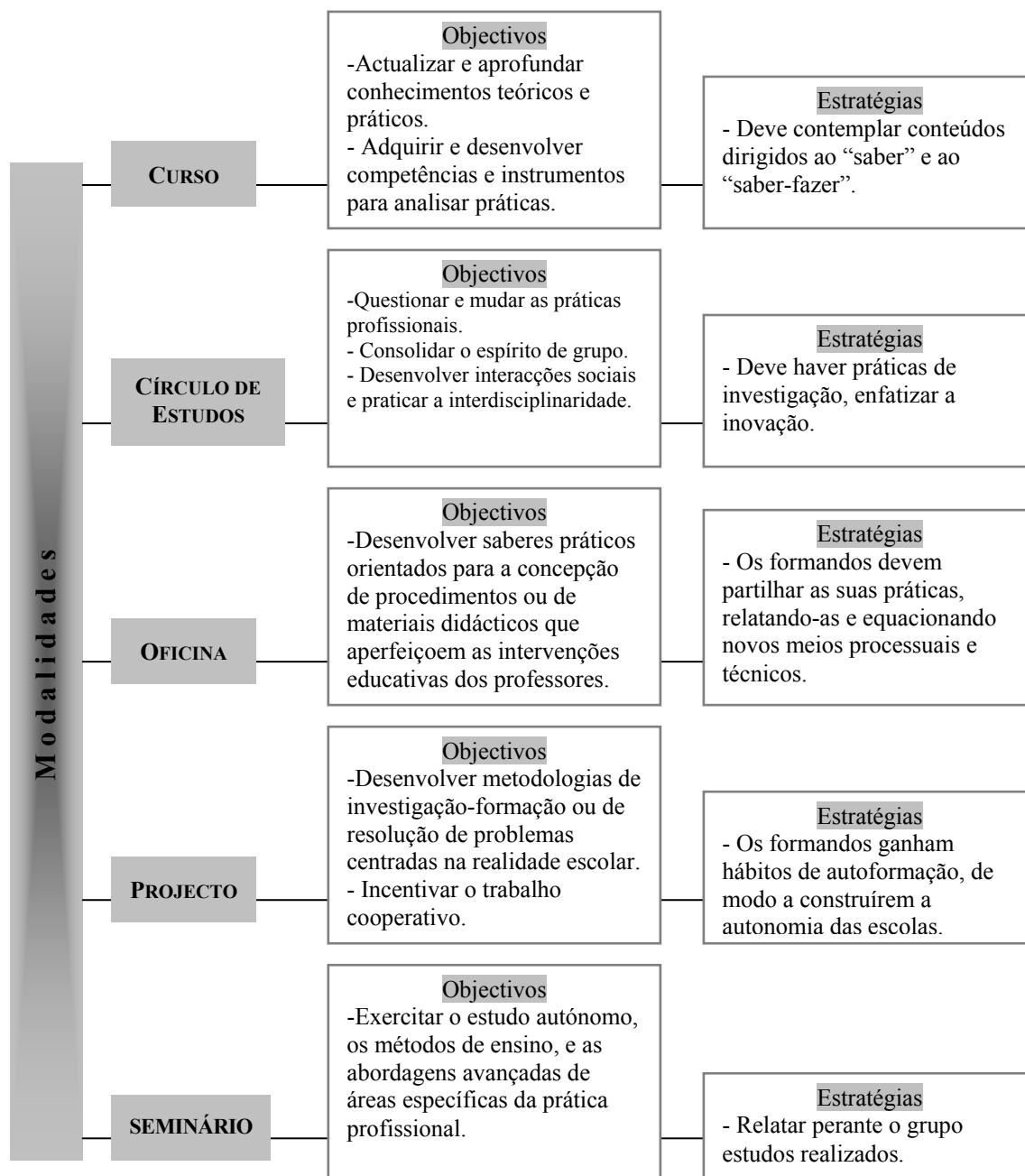


Figura 49 - Características das principais modalidades de formação (adaptado de Marques. 2004)

Actualmente existe uma modalidade de formação com alguma visibilidade que se consubstancia na negociação de um contrato preciso quanto aos objectivos, pedagogias e materiais de aprendizagem. Trata-se de um acordo que procura conciliar diferentes interesses quanto à formação num determinado saber profissional. Embora esta modalidade assuma a

formação contínua como um acto voluntário por parte do professor, o formador encontra-se investido de um poder que lhe é delegado pelas instituições que regulam o ensino em cada país, para com alguma liberdade de iniciativa e inovação transmitir e partilhar com os professores os saberes considerados legítimos.

1.4.2 – Um modelo de sucesso

Escolhemos o modelo de formação do Movimento da Escola Moderna (doravante MEM)¹³⁴ para exemplificar um modelo de formação que nos parece assegurar respostas formativas que têm vindo a contribuir para alargar o sucesso de alunos e professores no esforço de tornar mais eficaz e democrática a organização de trabalho escolar.

É evidente que é uma proposta discutível, como o será outra qualquer, mas por a conhecermos bem e acreditarmos nela torna-se mais fácil expô-la e justificá-la. Contudo, é

¹³⁴ O MEM é uma Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação. Criado nos anos 60 e foi regulamentado juridicamente em 1976 (Diário da República 26/11/1976).

Segundo S. Niza (1994) a génese e criação da associação – Movimento da Escola Moderna Portuguesa – decorre da triangulação de três práticas convergentes:

- a concepção de um município escolar, numa Escola Primária em Évora, a partir da proposta de educação cívica de António Sérgio em 1964;
- a prática de integração educativa, de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller, apoiada nas técnicas Freinet;
- a organização, por Rui Grácio, de Cursos de Aperfeiçoamento Profissional entre 1963 e 1966 a partir dos quais foi criado um grupo de trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato de Professores. O MEM surge a partir de uma cisão interna no interior desse grupo.

Constituído por mais de dois mil profissionais empenhados na integração dos valores democráticos na vida das escolas, encontra-se hoje espalhado por quase todo o país e organiza-se em 17 Núcleos Regionais. Através destes Núcleos, desenvolve anualmente um vasto Plano de Formação, que se concretiza, predominantemente, em acções sistemáticas integradas nas estruturas de autoformação cooperada ou no quadro de formação contínua de professores.

Em cada **núcleo**, existe uma comissão coordenadora eleita. Os elementos que constituem essa Comissão têm como função dinamizar a formação e a animação pedagógica da sua região, bem como estabelecer ligações com outros núcleos regionais e a direcção do MEM. Estas ligações são estabelecidas preferencialmente no Conselho de Coordenação Pedagógica. Por sua vez o **Conselho de Coordenação pedagógica** é constituído pelos representantes dos núcleos e pela direcção (eleita bianualmente). É nesta instância que são discutidos problemas de funcionamento inerentes aos diferentes núcleos, bem como são tomadas decisões que abrangem temáticas mais gerais que incluem a formação e animação pedagógica. As repercussões das deliberações aí tomadas são alvo de reflexão. (avaiable: http://www.movimentoescolamoderna.pt/associa/aprent_geral.htm).

O MEM tornou-se uma instituição com responsabilidades ao nível do próprio Sistema de Ensino português. Disso são exemplos o papel que muitas pessoas do MEM têm desempenhado, não só na elaboração dos vários programas curriculares do pós 25 de Abril, como na formação contínua (promovida pelos sindicatos e pelo próprio Ministério da Educação), bem como pela integração na linguagem da Nova Reforma de muitas das ideias pedagógicas produzidas e divulgadas pelo MEM.

difícil da riqueza conceptual que está na base da construção deste modelo de formação seleccionar os conceitos e os paradigmas mais significativos, pois, eles próprios, são objecto de permanente aferição e reajuste.

O MEM preconiza uma formação em que os professores são actualizados e modernizados partindo das suas necessidades individuais e efectivas – a autoformação cooperada. Partindo da autoformação cooperada os professores em grupo tentam solucionar os problemas e iniciam outras caminhadas, acompanhados pelos seus pares. Mais tarde e quando é necessário são ajudados por sócios mais antigos ou por especialistas a teorizarem a sua prática.

É esta reflexão, efectuada pelos professores, radicada na sua inquietação intelectual que define uma atitude de procura o que por sua vez permite avanços, novas iniciativas e projectos no domínio da pedagogia. Estamos crentes, tal como Nóvoa, que “a pedagogia só faz sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal” (1998: 16).

S. Niza (1994) refere três princípios estratégicos que norteiam as práticas de formação:

- **Do processo de produção para a compreensão:** Santana (1998) explica este princípio referindo que é na acção que se constrói o conhecimento, através da reflexão sobre a própria acção. É pela tomada de consciência do processo, em retroacção, numa análise metacognitiva, que se torna mais fácil a compreensão e como tal a verdadeira aprendizagem.
- **Da intervenção para a comunicação:** A comunicação de percursos e experiências ajuda os outros a refazer etapas, valoriza experiências, confere-lhe não só o sentido social pela partilha com os outros, como ajuda o sujeito na compreensão do seu próprio percurso e estruturação do seu pensamento. O próprio docente quando reelabora o processo retrospectivamente toma consciência da sua caminhada (dos erros e dos sucessos), o que gera conflitos cognitivos que produzem, naturalmente aprendizagens reais.
- **Da experiência pessoal para a didáctica à posteriori:** Parte da experiência pessoal, enquanto conquista e aquisição de habilidades, plena de significado, para uma aprendizagem que inter-relaciona a teoria e a prática. Tem por base a reflexão sobre a acção e devolve à prática o resultado dessa reflexão. A teorização surge, portanto, de modo funcional e natural, tendo muito mais hipóteses de ser integrada enquanto teoria, uma vez que corresponde a um acto voluntário e a uma atribuição de sentido.

Estes princípios sustentam uma proposta de formação sociocentrada, isomórfica, contratada e baseada na experiência e significado.

Formação sociocentrada

A **perspectiva sociocentrada** do desenvolvimento confere ao grupo e aos pares uma importância fulcral. Assim o processo de aprendizagem do professor processa-se numa interacção dinâmica no seio do grupo de pares onde se estabelecem relações de cooperação. Estudos feitos pela psicologia social e cognitiva, defendem que as acções desenvolvidas em grupo criam nos formandos maiores capacidades de realização. A este propósito S. Niza (1994) acrescenta que são as cooperações cognitivas e sociais que constroem as mudanças pessoais, as mudanças grupais e as mudanças do próprio processo de produção que esse grupo envolve.

Nesta perspectiva sociocêntrica o papel atribuído ao grupo relaciona formação e socialização. Os modos de trabalho em que o indivíduo é considerado sujeito e agente de socialização, consideram que existe um saber que está dentro do grupo, que as dissimetrias de saber favorecem a autoformação, graças a uma co-formação e uma formação mútua que se estabelece no grupo.

As aprendizagens realizadas no seio do grupo desenvolvem nos formandos maiores capacidades de resolução de problemas, de realização de interacção social, assim como contribuem para a melhoria da sua auto-estima e facultam a promoção de um saber utilitário e pragmático, de um saber antecipado sobre a prática, resultante de uma experiência vivida.

Enfim para além dos efeitos no desenvolvimento pessoal, a formação sociocentrada desenvolve competências de ordem social e moral que apelam para valores de participação, de partilha e de vivência democrática.

Um modelo isomórfico

O modelo de formação é isomórfico do modelo pedagógico, por um lado porque a participação dos formandos em projectos de intervenção integra uma pedagogia isomórfica pela transposição que os participantes podem realizar para situações da sua prática; e por

outro lado as metodologias adoptadas procuram facilitar a transferência, ou seja, as mudanças das práticas pedagógicas dos professores.

O professor que realiza a aprendizagem de novos modelos pedagógicos a partir da sua própria vivência no processo de formação transpõe para a sua sala de aula valores e atitudes, saberes e saber-fazer inerentes a uma pedagogia de formação. A formação processa-se a partir de um sistema que tem subjacentes os mesmos conceitos, princípios e práticas que o professor transfere para a sua sala de aula.

Neste sentido, nenhuma prática de formação é inocente, já que, conscientemente ou não, todo o acto educativo encerra um conjunto de valores e princípios que são, inevitavelmente, concretizados na acção e como tal, transferidos. Esta formação contínua constitui um projecto democrático que transfere por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas.

Formação contratada

O carácter voluntário do processo de formação não retira o nível de responsabilização perante os compromissos que cada um assume no grupo. Deste modo, é através da verbalização das necessidades de formação e das disponibilidades de cada um, que, em consensos alcançados pela negociação em grupo, se assegura a transparência das relações. Este processo é securizante para o indivíduo, uma vez que se clarifica, à partida, o papel de cada um e as expectativas face ao indivíduo e ao grupo.

A participação contratada está presente nas várias modalidades de formação, formais e informais e decorre da procura de equilíbrio entre as necessidades individuais e as de grupo. Na maior parte das vezes resulta na elaboração de um projecto de acção elaborado com base na negociação entre os diversos parceiros ligados por uma relação contratual. O programa de acção delineado no projecto tem em consideração as necessidades explicitadas e os recursos existentes e potenciais. Através das actividades negociadas no seio dos grupos, os indivíduos participam no seu próprio processo de formação, assumindo responsabilidades e compromissos.

Da experiência... ao significado das aprendizagens

Como já tem sido referido, neste modelo pedagógico considera-se que são as experiências anteriores que atribuem significado a novas aprendizagens. As experiências de formação ganham sentido na história pessoal de cada um, articulando-se com outras e preparando os professores para futuras experiências.

A importância dada à experiência e a um trabalho de metacognição fazem parte da autoformação cooperada, presente nas diferentes modalidades que este modelo de formação encerra. Todas incluem: a partilha de saberes e o crescimento profissional a partir da comunicação aos outros.

Formas de formação

As diferentes formas são implementadas de modo a corresponderem às necessidades de formação sentidas pelos professores envolvidos. Todas elas, porém, denotam um carácter essencialmente prático, procurando facilitar uma vivência isomórfica do modelo, demarcando-se da adopção de estratégias de simulação. Passamos em resenha as diferentes formas de formação:

Os **Grupos de Cooperação Formativa** são o espaço privilegiado de formação e têm como preocupação a formação permanente dos professores através de:

- avaliação e planificação de práticas de intervenção escolar (função técnico-pedagógica);
- construção e partilha de instrumentos pedagógicos (função instrumental);
- aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos teóricos (função científica).

Dentro destes grupos surge, por vezes, um «companheirismo pedagógico» decorrente de uma relação afectiva e/ou de um pedido de ajuda. Baseia-se na troca informal de experiências e é muitas vezes um trabalho em díade.

Os Momentos Pedagógicos constituem uma outra modalidade de formação, estas sessões têm como função divulgar e reflectir sobre as práticas pedagógicas. Neles transparece a importância dada à comunicação de percursos por parte dos profissionais.

Estas sessões têm a duração de três horas divididas em dois períodos de hora e meia; o primeiro para apresentação e estudo de casos e o segundo para discussão, em plenário, de temas relacionados com o Sistema Educativo. Por vezes, estes plenários são animados por colegas de outros grupos, que possuem mais conhecimentos sobre o tema em debate. Os temas a tratar nestes momentos costumam ser negociados no primeiro momento pedagógico, para cada ano lectivo.

Encontro de Aprofundamento - Realiza-se numa região durante o período de interrupção lectiva da Páscoa. Nestes encontros são discutidos, analisados e aprofundados temas da Educação e Formação. Os temas são escolhidos pelo interesse para o momento, ou pela necessidade de serem trabalhados.

O Congresso Anual – Consta, geralmente, de sessões plenárias assim como de comunicações de sócios de todos os graus de ensino. Estas comunicações são mostras de práticas significativas e constituem momentos muito ricos de reflexão.

Existem ainda **Estágios de Iniciação ao modelo do MEM**. Para operacionalizar este programa em cada região, é escolhido um coordenador da acção. Em simultâneo é criada a nível central uma comissão permanente para elaborar meios pedagógicos e proceder à supervisão. Cada Estágio é constituído por um primeiro momento de apresentação formal onde se abordam as formas de organização do trabalho, construção de dispositivos de registo e pilotagem. Após este primeiro momento de apresentação do modelo, formadores e formandos estabelecem um contrato de implementação do modelo, que deve desenrolar-se ao longo de ano escolar. Quinzenalmente os professores em formação partilham as suas práticas e os problemas delas decorrentes.

Todas as formas de formação do MEM traduzem princípios que se reflectem nas formas de organização e reflectem também, como já referimos, uma pedagogia sociocêntrica e isomórfica que realça o significado das experiências pessoais partilhadas em grupos de pares. Nas modalidades mais continuadas de formação está subjacente a noção de participação contratada. Esta reflecte um diálogo negocial presente ao longo de todo o

processo através do qual se vai formalizando o contrato social da formação, que possui as seguintes características:

- Endogenerativo – surge dos interesses ou dificuldades.
- Contratual – prevê um trabalho individualizado.
- Reconstituente – permite a negociação e actualização de métodos de trabalho e de conteúdo.
- Comunicante – prevê a socialização das produções.
- Sociocêntrico – contribui para o progresso socio-cognitivo independentemente do grupo ser heterogéneo, isto é com diferentes saberes e histórias pessoais.

Como vimos, este modelo de formação “estimula a construção de uma pedagogia lúcida obsessivamente submetida à análise crítica. Uma pedagogia que sirva para responder ao porquê e ao para quê do trabalho do professor, num contexto de exigências sociais acrescentadas” (Roa. 2003: 68). De facto é uma formação assente numa forte responsabilização profissional e radicada na partilha, construída no esforço de pensar as práticas e de dar um sentido ético ao trabalho educativo, tendo por base os valores democráticos.

Transversalmente, neste modelo, é notório a necessidade e um forte desejo por parte dos professores de desenvolverem a sua formação, porque a escola não pode fechar as portas à mundividência tendo por isso que introduzir novos suportes didácticos/pedagógicos para que os alunos vivam a aprendizagem como elementos activos.

1.5. A investigação-acção na formação

Podemos definir investigação-acção tal como Moreira e Alarcão (1997) enquanto uma forma de questionamento reflexivo levado a cabo por participantes em situações sociais, incluindo as situações educativas, a fim de melhorar a racionalidade e justiça (coerência e satisfação):

- das suas próprias práticas sociais ou educacionais;
- da sua compreensão sobre essas práticas;
- das situações/programas institucionais (e em última análise a sociedade) em que essas práticas se inserem.

Estas autoras salientam ainda o carácter interventivo, ao defini-la enquanto estudo sistemático de tentativas de mudar e melhorar a prática educativa.

Na verdade, só numa perspectiva construtivista de formação pode ser considerada a investigação, pois é nesse paradigma que o professor, em formação, tem liberdade para definir, em colaboração com o formador e com os outros docentes em formação, os temas e conteúdos que melhor se adequam aos seus interesses e necessidades, o que conduz, em geral, a um maior empenho nas actividades de aprendizagem e a uma postura de maior abertura no tratamento dos temas seleccionados.

M. Marques advoga que “com a emergência do modelo construtivista passou a haver um interesse crescente pelo sujeito em contexto e pelas interacções que ocorrem nesse contexto, reconhecendo em qualquer pessoa um potencial transformador dos ambientes” (2004: 23). Trata-se, assim, de uma fabricação colectiva e autónoma de conhecimentos profissionais relevantes, um tipo de formação na qual os professores mobilizam os apoios necessários aos fins a que se propõem e durante a qual os novos conhecimentos são postos em prática nas aulas.

Para L. Oliveira (1997) um processo formativo que enfatize a investigação-acção radica em quatro estratégias, a saber:

- identificação das necessidades de formação pelos próprios formandos;
- concepção e implementação de um projecto de acção;

- supervisão das práticas dos professores;
- diálogo e colaboração entre os professores.

Assim na primeira etapa é definem-se os temas/conteúdos que melhor se adequam às necessidades e aos interesses dos formandos em colaboração com o formador. Os formandos são convidados a reflectirem sobre as situações problemáticas com que os participantes se confrontam na sua prática profissional e numa postura de diálogo, de partilha e de negociação chegam a consensos.

Torna-se indispensável recorrer à supervisão porque os professores necessitam de um contexto de inter-ajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação. Privilegia-se as relações interpessoais e o clima relacional, a partilha dos saberes e a co-responsabilização pelo crescimento pessoal e profissional dos membros envolvidos no grupo de formação.

Ao equacionar-se um projecto de investigação-acção, no âmbito da formação constitui-se um instrumento facilitador da estruturação de uma análise sistemática da acção do professor na sala de aula, relativamente a uma determinada problemática ou questão educativa. Segundo L. Oliveira (1997) operacionalmente este processo de investigação sobre situações concretas ajuda os professores a:

- organizar e sistematizar o seu saber e saber-fazer;
- tomar consciência do referencial teórico que justifica as suas decisões pedagógicas em contexto real;
- identificar situações problemáticas na sua acção;
- questionar as suas convicções e crenças pedagógicas.

A investigação-acção visa melhorar o ensino através do desenvolvimento de um projecto – que como vimos é dirigido pelo próprio formando para resolver ou compreender melhor um problema educacional específico e obter resultados com aplicação imediata ou a curto prazo.

Um projecto de “investigação-acção suscita a necessidade de o professor confrontar as suas práticas com as de outros colegas, os seus referenciais teóricos com os outros investigadores” (Oliveira, L. 1997: 97). A construção do saber pedagógico com base neste processo de intervenção dialéctica entre teorias subjectivas do professor e as suas práticas reais e, em simultâneo, com o confronto com as práticas e teorias de outros actores

profissionais encerra um potencial formativo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido a formação surge numa ligação intrínseca e próxima das actividades que o sujeito desenvolve e implica o seu envolvimento directo.

Na opinião de M. Marques (2004) a investigação-acção pode operacionalizar-se através de duas trajectórias distintas, ou seja o professor pode estabelecer como ponto de partida o estudo de teorias e estratégias propostas pelas ciências da educação, aplicando-as depois na respectiva intervenção pedagógica ou então, obter primeiro dados profissionais relevantes através da observação das próprias aulas, recorrendo depois a dados da investigação educacional para melhor compreender e reorientar as práticas escolares.

Estas duas caminhadas formalizam a ligação da teoria com a prática, pois a própria expressão investigação-acção contém em si dois conceitos, a acção por um lado e a investigação por outro que de algum modo se pressupõe que sejam mobilizados de uma forma interactiva. Portanto ao promover uma análise mais aprofundada da estrutura e conteúdos dos programas escolares, a par de uma reflexão do desempenho profissional, a investigação acção facilita a articulação desejada entre a teoria e a prática.

Na nossa opinião, a componente central deste processo é a acção desenvolvida pelo professor. A acção é o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas e constitui o campo de trabalho que fornece os dados que são objecto de análise e, simultaneamente, é também o ponto de chegada, ou seja é na acção que se vão projectar as aprendizagens dos professores, decorrentes da reflexão sobre as situações reais de ensino e do confronto com as perspectivas de natureza mais teórica. Assim a investigação está ao serviço da acção.

É nossa convicção, na linha de vários autores, que a investigação pode repercutir-se em mudanças significativas para a profissão docente, bem como para a melhoria do ensino, através de uma mudança/transformação fundamentada e consciente dos próprios professores, já que se dá a reestruturação dos seus quadros de referência pelo confronto entre as suas práticas e a dos colegas e também com os quadros teóricos e as investigações de especialistas das áreas do saber em estudo.

Qualquer que seja a corrente em que a investigação-acção se filie, existe consenso no reconhecimento de duas características principais que a tornam adequada para aplicar à melhoria da prática educativa (Moreira e Alarcão. 1997):

- 1 – Pode ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre aquele.
- 2 – Trata de um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.

Para além destas características a investigação-acção inclui sempre a reflexão, a sistematicidade e a intervenção e deve cumprir sempre os seguintes critérios: ser situacional, colaborativa, participada, auto-avaliada e orientada por um interesse emancipatório.

Na formação contínua a investigação acção integra-se na prática do quotidiano dos professores e ao mesmo tempo afasta-se dela. Integra-se porque combina o processo investigativo com a prática de ensino, todavia distingue-se da prática quotidiana do professor reflexivo por ser uma prática mais cuidada, mais rigorosa, mais sistemática, com o mesmo foco de atenção ao longo de um determinado tempo e conduzindo a resultados práticos e aplicáveis no contexto da actuação do professor.

No contexto da formação inicial de professores, a investigação acção surge como uma potencial estratégia, pois pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere.

O envolvimento dos futuros professores em projectos de investigação acção implica o aumento de compreensão sobre o ensino, o aperfeiçoamento das suas capacidades de raciocínio e consciencialização sobre os seus momentos de prática. É também muito adequada ao contexto do estágio pedagógico, pois consiste na reflexão diária feita de modo mais organizado, sistemático e intensivo.

Pelo exposto, somos de opinião que se queremos professores capazes de enfrentar os desafios constantes do corpo social que os rodeia é necessário dotá-los de competências de investigação que os façam observar, reflectir e agir na sua prática e no seu contexto de acção para um progresso tanto no ensino como na aprendizagem a fim de elevarmos os índices de sucesso escolar.

Contudo, e conscientes que tal processo tem de abraçar uma vertente ecológico-sistémica é necessário um modelo de formação de professores centrado na investigação e que em simultâneo se correlacione com os principais princípios subjacentes aos restantes modelos contemporâneos de formação, pois o saber-ser e o saber-fazer resultam de uma relação holística e até mesmo generalista do conhecimento, ou não fosse hoje em dia a inteligência emocional a vanguarda das correntes neo-construtivistas.

1.6. Aprender a ensinar LP

O processo de aprender a ensinar é um processo longo. Considerado a partir da perspectiva do professor reflexivo, decorre, provavelmente, durante toda a sua vida profissional, porque “é evidente que o final do curso de formação inicial não significa o atestado definitivo do domínio de competências profissionais, neste como em qualquer outro domínio. Mas é também evidente que a escola de formação terá de deixar o recém-formado apetrechado com a última informação científica e pedagógica disponível e, mais importante ainda, com a capacidade para procurar informação necessária para sua auto-actualização e formação” (Sim-Sim. 2001: 24).

No processo de aprender a ensinar intervêm dois tipos de variáveis que, convém explicitar: ao nível pessoal, (são as variáveis que condicionam o desenvolvimento profissional); ao nível institucional, (as que estão relacionadas com as condições estruturais do programa de formação, incluindo aqui as diferentes significados que os programas de formação atribuem à componente prática).

Os programas de formação, para se perspectivarem neste enquadramento do aprender a ensinar, devem dar resposta a determinadas questões: como superar, na formação, as possíveis incoerências epistemológicas, sobre a natureza do conhecimento linguístico; e como integrar os diferentes domínios do conhecimento, tendo em conta as concepções dos professores.

M. M. Oliveira (2006) considera importante pensar os currículos dos cursos de formação de professores, a partir de uma visão de educação que questione o «fazer» pedagógico e no caso específico dos professores de língua, formando profissionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura das línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como prática discursiva da natureza social.

Estar preparado para saber ensinar uma língua é desenvolver com segurança e clareza as competências linguísticas dos seus alunos, propondo tarefas adequadas a cada fase de trabalho, combinando de forma relevante o trabalho individual, em diáde ou em grupo, com o professor e até com outros adultos, estimulando e despertando a curiosidade intelectual dos

alunos, o desejo de aprender, o entusiasmo pela descoberta. Em simultâneo o docente tem de conhecer e dominar os recursos educativos e ser autónomo na selecção e construção dos materiais adequados à turma por que é responsável.

Neste sentido, são necessários conhecimentos que promovam situações de ensino coerentes a aprendizagem pretendida, porque tal como Borralho e Espadeiro (2003) pensamos que a melhoria da formação de professores em LP provoca nos alunos progressos na aprendizagem em LP. No entanto, estes autores são de opinião que a formação de professores não consegue por si só melhorar a qualidade do ensino da Língua, uma vez que esta, ao ser uma actividade contextualizada, depende das condições reais em que se realiza, mas pode manter viva, em cada docente, a curiosidade intelectual para continuar a aprender a ensinar LP. Sim-Sim lembra que “aprendemos muito mais construindo conhecimento do que recebendo conhecimento... e o grande fascínio de qualquer forma de conhecimento é que o mesmo é infinito, mas está ao alcance de todos...” (2001: 24).

1.6.1 - A formação para o ensino da LP como L2

Responder com eficácia ao desafio de preparar todas as crianças para enfrentarem as necessidades da sociedade cabo-verdiana com exigências literárias cada vez maiores reenvia-nos, neste momento, para a necessidade de um ensino eficaz da língua portuguesa, perspectivado numa metodologia de L2 e, a montante, para a formação de professores para esse mesmo ensino. O ensino da LP como L2 materializa-se através de estratégias conducentes à progressiva diversificação e complexificação dos comportamentos linguísticos dos alunos (Sim-Sim, 2001). Esta intervenção pedagógica em LP só é possível se o docente tiver um profundo conhecimento da língua e actuar pedagogicamente como um profissional competente.

Portanto parece ser incontroverso que para ensinar língua portuguesa o professor deve ser um em primeiro lugar um bom utilizador do português, isto é deve ser um utilizador

proficiente¹³⁵ e também tem de possuir conhecimentos sólidos, que lhe permitam fazer as melhores opções pedagógicas. Segundo I. Duarte (2001) deve saber por exemplo que:

- as crianças chegam à escola com uma língua de origem (LCV) distinta da utilizada na escola (LP) e precisam de ser confrontadas com o português, porque se as crianças não adquirem algum domínio deste código têm dificuldades acrescidas no percurso escolar;
- no desenvolvimento do oral nas vertentes de compreensão e produção as actividades de interacção e de exposição ao oral tais como diálogos informais, relato de experiências ou vivências, a exteriorização de sentimentos e emoções que são normalmente adquiridas espontaneamente, em Cabo Verde têm de ser reaprendidas na escola, pois são experiências que se consideram cruciais para a efectiva extensão do repertório da fala;
- se uma criança não atingiu o nível de consciência fonológica é inútil tentar iniciá-la na leitura e na escrita antes de delinear um programa de estimulação linguística orientado para o desenvolvimento da sua consciência fonológica;
- a aprendizagem da leitura e da escrita tem mais sucesso se a criança possuir um léxico passivo e activo diversificados;
- para ultrapassar dificuldades advindas do facto de não existir na ortografia do português um sistema biunívoco total entre fonema grafema (cada letra ou dígrafo não representa uma realização fonética particular de um som, mas sim uma unidade mais abstracta, passível de diferentes realizações fonéticas em função da posição que ocupa na cadeia fónica; e de factores geográficos, as interferências do crioulo) tem de conhecer as regras do sistema ortográfico;
- o sistema de pontuação contrariamente ao que afirma a tradição gramatical, não assinala invariavelmente a entoação e as pausas. Na realidade na LP o sistema de pontuação é sensível a considerações sintácticas¹³⁶;
- o domínio progressivo da complexidade sintáctica permitida pela gramática do português, nas vertentes da compreensão e produção é um factor importante no sucesso da aprendizagem da língua.

¹³⁵ Segundo I. Duarte (2001) ser utilizador proficiente é:

- Dominar o português, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento.
- Saber ouvir discursos em várias variedades do português captando a informação expressa e reconstituindo inferencialmente informação implícita.
- Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência.
- Ser leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura.
- Escrever com clareza e correcção linguística, dominando técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.
- Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correcção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura.

¹³⁶ De facto o sistema da LP não permite, por exemplo, que se utilizem sinais de pontuação que separem unidades entoacionais coordenadas copulativa e disjuntivamente, nem unidades entoacionais que sejam argumentos do verbo de que dependem (Sim-Sim. 2001).

Considerando o que acabámos de explicitar, torna-se necessário desenhar currículos de formação que garantam um domínio sólido destes conhecimentos na perspectiva da sua aplicação na intervenção educativa. Estes currículos devem conter uma concepção de língua compreendida como uma realidade semiótica complexa, estruturada, porém plena de indeterminações, polissemias, atravessada por condicionantes da História cabo-verdiana que a fazem emergir e das quais é constitutiva. Afinal um professor deve ter acesso no seu processo formativo a conteúdos que explicitem o modo enunciativo e discursivo de funcionamento da linguagem para poder exercer uma prática que contemple estas perspectivas (Oliveira, M. M. 2006).

M. Martins (2001) é da opinião que as áreas de formação consideradas absolutamente prioritárias, como por exemplo a iniciação à leitura e à escrita, as capacidades envolvidas na aprendizagem de uma L2, os factores facilitadores dessa aprendizagem e estratégias facilitadoras do ensino aprendizagem da LP e outras disciplinas ligadas à visão da língua como sistema devem ter uma presença central nos programas de formação.

Nomeadamente no que diz respeito às metodologias de ensino da língua os seus programas devem possuir consistência e actualidade nos conteúdos e em simultâneo preverem um número suficiente de horas para colmatar as necessidades de cada formando.

Outro aspecto a considerar são as referências bibliográficas constantes dos programas das disciplinas que devem ser constituídas por recursos actualizados.

Genericamente os currículos de formação de professores devem primar uma organização coesa que potencie a interdisciplinaridade e com uma clarificação lógica dessa mesma organização, isto é, que seja bem evidente a articulação horizontal e vertical das unidades disciplinares e com uma nítida interdependência entre a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares. Por sua vez os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas devem estar adequados ao perfil de formação desejada.

Enfim, I. Duarte é da opinião que um professor competente nesta área tem de ter conhecimentos sólidos “sobre as variedades socioculturais e geográficas em presença no português moderno, sobre as características estruturais e funcionais dos discursos orais e dos textos escritos, sobre as diferenças linguísticas entre o oral e o escrito e sobre o sistema de representação gráfica do oral adoptado pela comunidade linguística a que pertence. Tem de

ter conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento linguístico em geral e sobre a leitura e escrita enquanto processos psicolinguísticos” (2001: 31).

Formação para o ensino da oralidade

Ao iniciar a escolaridade básica qualquer criança sem problemas possui um domínio significativo em LCV, língua usada no grupo de socialização, a família. Tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Como em Cabo Verde a escolarização é feita em LP, cabe à escola um papel determinante no crescimento linguístico da criança que consiste numa reeducação: é preciso construir novos hábitos verbais e suprir as interferências entre este conjunto e o dos hábitos adquiridos em L1. Importa ainda salientar que a maioria dos professores domina perfeitamente a LCV, mas tem o português apenas como L2.

Ora, é com base nestes pressupostos que a formação de professores, especificamente no domínio da oralidade, deve ser alicerçada. Esta formação deve considerar a língua como meio de comunicação, ou seja, como forma de aquisição ou desenvolvimento “da competência comunicativa, estamos a pensar na sua função receptiva, produtiva e interactiva” (Mateus e outros. 2008: 296).

É fundamental os professores saberem que é a comunicar que os alunos aprendem a língua, isto é, ao usar a língua as crianças vão aperfeiçoando o seu conhecimento, no sentido de compreenderem o que ouvem, lêem, falam e escrevem. Para tal é necessário que os programas de formação subdividam a competência comunicativa na compreensão do oral e na expressão oral. Entende-se por compreensão do oral “a competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática da língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada na memória” (Sim-Sim. 1997: 26). Denomina-se expressão oral “a capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática” (Sim-Sim. 1997: 28). Esta capacidade envolve um planeamento do que se pretende dizer, conduzindo assim a um enunciado e à execução articulatória do mesmo.

Nesta perspectiva um programa de formação que aborde o desenvolvimento da oralidade deve contemplar as seguintes dimensões: parâmetros de desenvolvimento da

linguagem oral; determinantes de desenvolvimento; a relação interdependente entre a escolarização e a linguagem; a relação entre o oral e o escrito numa visão de desenvolvimento; a importância do ensino explícito do vocabulário; a reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na sistematização desse mesmo conhecimento.

Todo o enquadramento teórico proposto no parágrafo anterior deve ser consubstanciado com a observação de práticas eficazes em comunicação oral as quais consistem em expor os alunos a modelos orais em LP e em dar-lhes a palavra para que eles possam desenvolver progressivamente as competências de compreensão e expressão orais.

São muitas as actividades de comunicação oral a propor aos alunos quer no plano da comunicação real – recitação, reconto, relato, discussão, debate – quer no plano da comunicação simulada – representação, textos dialogados, jogos, simulação de situações do quotidiano. Com estas actividades em LP podem recriar-se na sala de aula situações de comunicação que os alunos não encontram no seu quotidiano, fora da escola. A componente lúdica e teatral das representações e simulações constitui um atractivo para a generalidade dos alunos inclusivamente os mais tímidos, tantas vezes mais abertos a exprimir-se no plano da ficção do que no plano da realidade.

Torna-se necessário que a formação proponha aos professores o conhecimento de uma panóplia de actividades e estratégias que potenciem o desenvolvimento linguístico através das experiências, conhecimentos e interesses das crianças. É muito importante a exploração de situações contextualizadas e funcionais, onde as palavras são vivas e controladas por cada criança e assim aprendidas num funcionamento diversificado. Sublinhamos que o vocabulário utilizado deve emergir da realidade existente e da experiência de cada aluno.

O estudo da oralidade é premente na formação de professores por esta ser a verdadeira propedêutica da leitura e da escrita, isto porque, é no falar que a criança estrutura o pensamento, dá impulso à criatividade, se desenvolve linguisticamente e dá o primeiro passo para a descoberta da escrita e da leitura. Assim o sucesso na alfabetização está muito condicionado pelo domínio que a criança tem do código oral.

Transversalmente é necessário o professor estar consciente que o seu papel é decisivo para as crianças desenvolverem positivamente a linguagem pois ela deve ser abordada em situações afectivas favoráveis, pois de outro modo, com receio de cometerem erros e para que não sejam objecto de crítica, os alunos permanecem calados o que tem más consequências para a evolução da sua aprendizagem.

Enfim é primordial, que na formação, os professores aprendam a organizar planos de aprendizagem adequados à realidade cabo-verdiana, onde o domínio da oralidade se alarga progressivamente por interacções linguísticas com sentido. Reconheçam que a mensagem linguística possui diversos tipos de estruturação a nível fonético-fonológico, sintático-semântico e textual. Quando o professor conhece estas estruturas aplica-as à iniciação da leitura e escrita e tem melhores condições para detectar as dificuldades dos alunos, podendo assim adoptar procedimentos para a sua superação.

Formação para o ensino da escrita

Especificamente no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da escrita, L. Pereira explica que “o saber escrever é um saber compósito não redutível a nenhum dos seus componentes; saber grafar (transcrever; pontuar...) contar e/ou descrever, argumentar, construir e interligar frases, gerir uma situação de comunicação, inscrever o texto em determinado género discursivo...” (2001: 42) esta complexidade torna imprescindível que o professor adquira conhecimentos determinantes tanto para identificar e explicitar as dificuldades dos alunos quando escrevem, como para arranjar dispositivos racionais e orientados por princípios e em que as opções tomadas advêm, fundamentalmente de um forte conhecimento do funcionamento dos textos.

Daí a necessidade de conhecer toda a gama de problemas específicos da composição e sequencialização de diferentes tipos de textos e mobilizar correctamente as noções relativas à sua organização. Portanto um bom conhecimento de alguns modelos do processo de escrita tornar-se facilitador da utilização de estratégias que actuam no acto da escrita, no sentido de levar as crianças a apropriarem-se das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos. Este conhecimento é necessário pois parece haver uma correlação

positiva entre o estudo de determinados tipos de texto e o desempenho dos alunos na compreensão e produção dos mesmos.

Alves-Martins e Niza reafirmam e completam esta ideia ao assegurarem que o conhecimento das concepções das crianças sobre a escrita, bem como de alguns dos seus modelos “contribui para uma melhor compreensão dos modos como as crianças interagem com a escrita, possibilitando a implementação de estratégias de ensino potencializadoras do sucesso nesta aprendizagem” (1998: 216).

L. Pereira (2001) considera que no centro da formação tem que estar a concepção e organização de dispositivos didácticos fortes e coerentes, prevendo a actuação em variadas frentes:

- construir instrumentos facilitadores do processo escritural;
- definir instruções de escrita;
- analisar procedimentos redaccionais de cada aluno, no sentido de lhe propiciar uma relação positiva com o saber escrever;
- construir critérios de avaliação pertinentes;
- aprender a exercer uma vigilância crítica sobre os materiais didácticos utilizados para a escrita (cadernos de exercícios...).

Estes dispositivos são capazes de pôr o futuro professor a funcionar, não numa lógica meramente cumulativa de tarefas, mas a ser competente para imprimir, conscientemente, um sentido de percurso dos alunos no processo de escrita.

Na verdade, trata-se de uma formação que permita ao professor interrogar aquilo que está subjacente a determinados modos de acção prática de escrita e em simultâneo potencia uma escrita e reescrita conscientes e orientadas por estratégias cognitivas. Conjuga-se assim a acção e a elaboração teórica dessa própria acção, apelando a todo o tipo de saberes necessários para se ler criticamente a prática pedagógica. Como exemplo podemos solicitar aos formandos a reescrita de textos autênticos de alunos, no sentido de os melhorar e seguidamente partilham com o grupo as estratégias mobilizadas.

Deste trabalho decorre idealmente a possibilidade de construir nos formandos representações da complexidade dos factos da língua e dos processos implicados no acto de escrever, representações necessárias para uma intervenção eficaz na prática.

Parece-nos que uma formação para a escrita em Cabo Verde tem que formar docentes que sejam eles mesmo praticantes da produção de todo o tipo de textos. A preocupação de incorporar esta dimensão no dispositivo formativo prende-se com as dificuldades acrescidas a este nível nestes futuros professores, devido ao contexto.

Enfim, formar para ensinar a escrever exige capacitar o formando para uma intervenção didáctica e pedagógica eficaz durante todo o processo da produção escrita dos alunos o que só é possível a partir da acção e dos problemas aí encontrados e de uma profícua interacção entre a teoria e a prática. Formar professores para o ensino da escrita é capacitá-los para a interpelação dos objectos da língua escrita e para questionarem os mecanismos linguísticos e discursivos, bem como para continuarem a aprender e a procurar informação.

Formação para o ensino da leitura

Saber ensinar a ler exige uma permanente actualização teórica e acima de tudo uma constante reflexão sobre processos actuais de ensino da leitura. O essencial da formação para o ensino da leitura está na articulação da teoria com experiências de leitura do próprio formando e do seu ensino com crianças.

A actividade prática tem de constituir-se como uma condicionante que determina a vivência de momentos apropriados que ajudem na construção e organização de um conjunto de conhecimentos sobre a competência da leitura e sobre a eficácia do desempenho do ensino dessa competência.

É necessário propiciar momentos de exercício pessoal de práticas de leituras; momentos de observação de práticas de referência, realizadas por outrem, o que implica a disponibilidade de contextos de sala de aula com reconhecida qualidade de ensino e em sintonia com a formação teórica disponibilizada na instituição de formação; momentos de actividades de prática de ensino de leitura escolhidas e planeadas, para serem realizadas pelo próprio formando.

A diversidade das situações de prática tem que garantir que cada formando tenha oportunidade de planear, organizar, executar e avaliar actividades para o ensino da leitura em diferentes fases da aprendizagem das crianças.

Sim-Sim (2001a) salienta vários aspectos a contemplar nos currículos de formação de professores no que diz respeito ao ensino da leitura, conhecimentos sobre:

- os comportamentos da leitura de base logo-gráfica¹³⁷;
- o principio alfabético, base da correspondência grafema/fonema. Saber como desenvolver nas crianças estratégias que lhes facilitem o domínio e automatização da correspondência alfabética;
- estratégias de cariz ortográfico que permitam um conhecimento mais rápido da estrutura interna da palavra e, conseqüentemente, da relação entre a palavra conhecida e unidades lexicais afins;
- ensinar a compreender, o domínio da compreensão exige perceber os mecanismos cognitivos subjacentes e as estratégias mais eficazes para abordar um texto, reconhecendo-lhe as características estruturais, relacionando o conhecimento prévio com o assunto do texto, antecipando informação através de indicadores temáticos (título, ilustrações...), identificando palavras-chave e sintetizando o essencial da mensagem.

A finalidade da formação é a construção de autonomia, confiança e eficácia para ensinar a ler, o que exige o conhecimento estruturado de conteúdos específicos que se materializam no domínio do uso de estratégias pedagógicas apropriadas, sabendo como quando e porque usá-las.

No caso do ensino da leitura é importante ajudar os formandos a articular um conjunto de informações teóricas, oriundas de vários domínios (do estudo da língua, do desenvolvimento cognitivo e linguístico e das metodologias de aprendizagem) e a sedimentar toda a informação sobre a leitura e o respectivo ensino com actividades práticas, tendo subjacente que “ensinar a ler é ensinar a criança a resolver um problema cujo objectivo é extrair significado do material escrito” (Sim-Sim. 2001a: 60).

I. Pereira (2003) julga determinante no sucesso da formação para o ensino da leitura que os formandos compreendam, através da consciencialização da sua própria experiência de leitores, o que é que está em causa na aprendizagem da leitura, pois é essa consciência que facilita e alimenta permanentemente a transferência para o ensino.

¹³⁷ Reconhecimento visual de um conjunto de palavras de grande ocorrência no quotidiano da criança e que esta reconhece globalmente, quando mantém o aspecto gráfico.

Formação para a promoção da competência literária

Os currículos da formação de professores para além de contemplarem disciplinas ligadas à visão da língua como sistema e como uso das respectivas componentes didácticas, devem contemplar também uma abordagem da língua nas dimensões estética e simbólica, com disciplinas que focalizem a sua atenção primordialmente nos códigos e convenções que asseguram a leitura literária. Disciplinas que procurem mostrar a especificidade dos processos de intensificação estilística, explicitamente dirigida à infância e também disciplinas que correlacionem o texto estético com práticas didácticas com o objectivo da promoção de uma competência literária.

Segundo F. Azevedo para a promoção da competência literária é necessário que os formandos:

- adquiram o domínio e a capacidade de utilizar técnicas de análise e interpretação textuais;
- conheçam estratégias discursivas e recursos técnico-expressivos adequados à competência literária das crianças leitoras;
- obtenham motivação para o auto e hetero-enriquecimento da competência literária;
- reconheçam os valores inerentes a uma literatura com um destinatário explícito;
- estudem a didáctica do texto literário para a infância (2003: 128).

Uma das preocupações da formação de professores deve ser dotar o docente do sentido crítico necessário para poder distinguir um texto literário para a infância de uma mera história para crianças. Esta última sem qualquer intenção ou preocupação estética e, nessa óptica, destituída de capacidade de formação da competência literária. Portanto é importante que o professor conheça uma pluralidade de textos literários de qualidade e, concomitantemente, uma capacidade para incrementar técnicas de análise e interpretação textuais.

Em suma: é importante que o professor aprenda a trabalhar o texto literário, propondo actividades que permitam à criança a fruição da experiência estética, o que é objectivado ao avaliarem o discurso polissémico e tropológico do texto literário. É desta

forma que para além de tudo o que foi explicitado a criança cria hábitos de leitura e adquire iniciativa para realizar as suas próprias selecções textuais.

Para Sim-Sim (2001a) ensinar a ensinar a ler e a escrever é um desafio principalmente se o formador interiorizar o efeito catalizador que tem entre mãos, na medida em que significa franquear as portas a um melhor conhecimento da língua e, através dele, dar acesso ao património escrito, legado por diferentes épocas e sociedades. F. Azevedo completa esta ideia ao referir que é “procurar os meios mais eficazes para assegurar às gerações que se encontram em formação uma capacidade de interacção completa e significativa com diversos tipos de material escrito com que elas se confrontam no presente e se podem vir a confrontar no futuro” (2003: 130).

Por outro lado acreditamos, tal como L. Pereira (2001) que a aprendizagem da escrita ao longo de todo o percurso escolar tem um lugar cativo no combate à iliteracia, por isso a formação de professores para o desenvolvimento dessa competência tem de caber numa lógica formativa que radique no contacto do formando com práticas intelectuais estimulantes. Se do que se trata é de formar profissionais capazes de fazer das crianças proficientes em LP é necessário instituir práticas isomórficas das práticas lectivas e mobilizar modos formativos em que a LP ocupe um lugar nuclear.

1.6.2 - A didáctica da L2 e a formação¹³⁸

É inquestionável que a formação de professores de LP não pode reduzir-se a uma mera prescrição de um conjunto de saberes, mais ou menos académicos. “Desde que se percebeu que a formação de professores é um processo complexo e que o sujeito da formação tem um papel de extrema relevância nesse processo, seria errado pensar-se que formar professores é uma acção em que fundamentalmente se «dizem» ou se «enunciam» princípios geralmente aceites que dificilmente se podem rejeitar” (Fernandes, D. 1997: xv). Seria errado pensar-se que formar professores é apenas um processo desenvolvido pela

¹³⁸ Ver no ponto 3 do capítulo I deste trabalho a abordagem à metodologia de L2 que tem também subjacente algumas directivas para a formação de professores nesta área.

transmissão de matérias e onde não fossem consideradas questões de natureza social, cultural ou relacionadas com a prática lectiva.

São várias as funções da formação, enumeramos aqui apenas as que nos parecem essenciais: ajudar os professores a identificarem e analisarem as suas concepções sobre a LP, sobre o seu ensino e a sua aprendizagem, como L2; ajudar a desenvolver os seus conhecimentos de Língua, de pedagogia e de educação em geral; e acompanhar os professores nas suas experiências práticas e nas suas experiências formativas de modo a que, a partir delas e de uma forma reflexiva, possam aplicar, integrar, relacionar ou questionar os conhecimentos teóricos que adquirem, na sua formação inicial e contínua, atribuindo-lhes, assim, real significado.

Contudo, para ensinar é preciso um vasto conjunto de saberes e competências, que se pode designar de conhecimento profissional. Por outro lado é necessário que o professor conheça bem os conteúdos que ensina e as maneiras mais eficientes de os tornar compreensíveis e significativos para os seus alunos. Desta forma, o conhecimento dos alunos é de extrema importância, uma vez que esse é o caminho para formular o conteúdo de modo a torná-lo acessível a estes.

Trata-se da articulação de duas áreas, a pedagogia e os conteúdos, a que se chama conhecimento didáctico, sendo considerado como eixo fundamental do conhecimento profissional do professor (Ponte. 1994). É um conhecimento construído a partir da experiência pessoal (importância das concepções/pensamentos) e informado pela teoria (importância do conhecimento de natureza proposicional), tendo dimensões pessoais, contextuais e sociais, mas orientado para as situações de prática.

A articulação entre conteúdo e pedagogia, expressa através da noção de conhecimento didáctico, traz para primeiro plano conceitos como objectivos de aprendizagem, tarefas, papéis e discurso. Nesta perspectiva, a didáctica deixa de ser um conhecimento sobretudo normativo para passar a ser um quadro teórico de análise dos fenómenos educativos, importante tanto para os investigadores que querem levar a cabo estudos empíricos, como para os professores que querem reflectir sobre a sua prática.

Portanto a Didáctica da Língua é uma área de teorização, investigação empírica e reflexão que se dedica ao estudo sobre a natureza da LP, sobre os seus objectivos, métodos e

conteúdos enquanto saber escolar, bem como sobre toda a dinâmica que se gera no processo de ensino/aprendizagem e a sua avaliação numa perspectiva de L2. Contudo, o papel da didáctica não é o de prescrever técnicas detalhadas, mas o de fornecer elementos para o desenvolvimento, para a construção e condução de situações de aprendizagem em contexto.

A Didáctica da LP como L2 é assim uma ciência aplicada em que os limites entre o trabalho científico propriamente dito e a prática construtiva nem sempre são claros. Por exemplo, a concepção e o desenvolvimento de programas de formação de professores ou a de materiais para os alunos, são actividades de índole marcadamente prática que, no entanto, suscitam a necessidade da reflexão e aprofundamento teóricos para compreender e melhorar a respectiva prática (Fernandes, D. 1997: XVI). Portanto, há sempre uma interacção entre a construção do conhecimento através das experiências práticas e a racionalização, organização e reconstrução teórica desse mesmo conhecimento.

Os objectivos gerais da disciplina de Didáctica da LP como L2 têm de ser definidos tendo em conta a necessidade pragmática que os alunos têm de aprender a LP, uma vez que esta é a língua de escolarização e se não a dominarem torna-se quase impossível o acompanhamento de todas as aulas. M. Silva refere a este propósito que “dificuldades em compreender e falar a língua de instrução podem dar origem a baixas taxas de interacção verbal, a constrangimentos na comunicação, problemas de concentração e mesmo uma não adesão às regras da sala de aula” (2003: 89).

Para colmatar estes problemas a Didáctica da LP como L2 deve ter genericamente como linhas orientadoras:

- Prioridade do oral (como base para o domínio da leitura e escrita)
- Prioridade da comunicação social (prática constante de comunicação oral e escrita em múltiplas formas de intervenção social).
- Primado da sintaxe (estudo da gramática, primeiramente de uma forma implícita e mais tarde explicitamente).
- Contextualização à realidade do aluno (considerando aspectos culturais e literários do meio).

Como o ensino aprendizagem da L2, neste caso o Português, se formaliza efectivamente de modo consciente e deliberado é importante que estes princípios tenham subjacente:

- **Utilização de materiais autênticos:** constituem uma oportunidade para os alunos desenvolverem estratégias de compreensão da língua. Assim a realização destes materiais deve ter em conta tudo a que o aluno está exposto diariamente em LP, por exemplo; jornais, formulários, instruções...
- **Produção de materiais adequados:** estimulam o interesse e a motivação do futuro professor/professor para a criação de materiais elaborados a partir do universo da criança ou de temas do seu agrado, activando os conhecimentos prévios dos alunos (ver apêndice deste trabalho).
- **Simulação de situações reais:** preparam os alunos para lidar com a dimensão imprevisível da comunicação e possibilitam o seu entendimento mútuo.
- **Conciliação de duas línguas diferentes:** o uso da língua materna pode funcionar como uma forma de regular o funcionamento da aula de L2 na medida em que serve para esclarecer problemas de vocabulário, para dar explicações gramaticais e mesmo como forma de estimular a relação pedagógica e incentivar os alunos. Deve enfatizar-se a integração harmoniosa da L1 na aprendizagem da L2. “A escola deve conceder a máxima atenção ao «equipamento cultural» que o aluno trás consigo a fim de preservar a sua identidade cultural e evitar a sua inadaptação aos currículos, programas, materiais, estratégias, exigências linguísticas...” (Silva, M. 2003: 84).
- **Prática e erro:** o professor deve facultar aos alunos a experimentação da língua que aprendem sem constrangimentos por cometerem erros. É fundamental que os futuros professores percebam que o erro faz parte do processo de aprendizagem da língua e que têm de adoptar estratégias de correcção do erro como as já descritas neste trabalho.

Pelo que ficou exposto interessa salientar que a Didáctica da L2, enquanto disciplina, veicula um saber alargado num sentido interdisciplinar, que instaura uma relação não hierarquizada com outras disciplinas, afirmando-se na sua transversalidade relativamente a elas mas também na responsabilização plena das suas teorias, na especificidade das suas interrogações e em respostas radicadas em práticas identitárias.

Concretamente em CV, na época actual, todos os aspectos que focámos atrás para a formação em LP, a oralidade, a escrita, a leitura e a formação literária têm que ser enformados numa metodologia de L2. Embora o sentimento geral, legitimado pelas recomendações da UNESCO, aconselhe que as crianças sejam alfabetizadas na sua língua materna, em CV isso não é ainda possível e assim há que fornecer aos professores conhecimentos em LP e em metodologias que lhes permitam operacionalizar um ensino menos traumatizante para a criança, nunca esquecendo que a língua de ensino é a língua de todas as aprendizagens.

1.7. Formação dos professores em Cabo Verde

1.7.1 – *Análise de dados recolhidos nas escolas do EBI*

Resultados das entrevistas realizadas aos professores¹³⁹

A *formação contínua* em Cabo Verde é pouco contemplada pois 6 dos professores entrevistados referem que é raro haver formação e alguns acrescentam que quando tem lugar é “a nível de projectos” (E.85), “mas quando acabam os projectos não existe formação” (I.90). Os docentes explicaram-nos que estas formações pontuais têm o seguinte desenvolvimento: “discutimos temas, depois apresentamos em plenário e há representantes que nos ajudam a discutir (B.72). Peremptoriamente 3 professores afirmaram que não têm formação (C.51), (G.60), (H.92) e apenas 1 professor disse que todos os anos participa em seminários (F.80). Ver a síntese desta análise na figura 50.

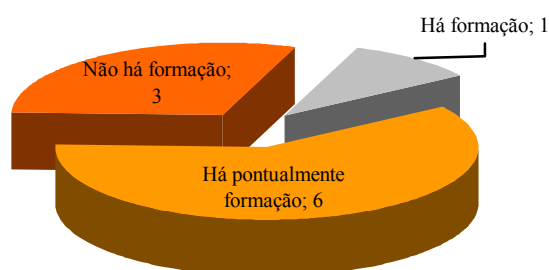


Figura 50 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **existência da formação contínua**

Na opinião de 5 professores quando a formação existe é muito teórica (B.75) e (D.73) e no dizer de 3 docentes insere-se na modalidade de seminário (H.95).

Ao inquirirmos os docentes sobre a forma como promovem a sua autoformação, 3 dizem que procuram ler (B.79), (C.64) e (I.98), a troca de experiências é também referida

¹³⁹ Ver no anexo 15 a análise de conteúdo das 10 entrevistas realizadas aos professores. Ver na página 98 a caracterização dos 10 professores entrevistados e na página 106 as condições de realização das entrevistas.

por 3 professores (D.76), (E.93) e (J.78) e 1 confessa que “os professores têm dificuldade em desenvolver a sua autoformação (H.102).

Especificamente no que diz respeito à *representação da formação em LP* os docentes consideram que as suas maiores dificuldades à saída do IP se registaram, para 2 professores ao nível da gramática (G.71) e (C.67), outros 2 acham que a área onde tinham mais dificuldade era na oralidade, 1 referiu, especificamente “a pronúncia e a articulação da língua” (H.106), 1 professor considera que o mais problemático é “a metodologia da L2” (B.79) e outro fala na complicação que foi nos seus primeiros tempos para ensinar a “raciocinar em crioulo e depois responder ou escrever em LP” (D.83).

No que se refere aos aspectos a contemplar na formação os professores não são muito consensuais (ver figura 51). O aspecto mais nomeado, por 6 professores, refere-se à exploração de material didático. Também 3 professores dizem que têm necessidade de formação em aspectos metodológicos da LP e 2 mencionam como questão fundamental investir em conteúdos relacionadas com a escrita. Houve ainda quem considerasse importante ter mais conhecimentos sobre “contar histórias (...) materiais autênticos (...) trabalho de grupo” (A.100), “leitura” (F.93) e elaboração de “planos de aulas” (J.89).

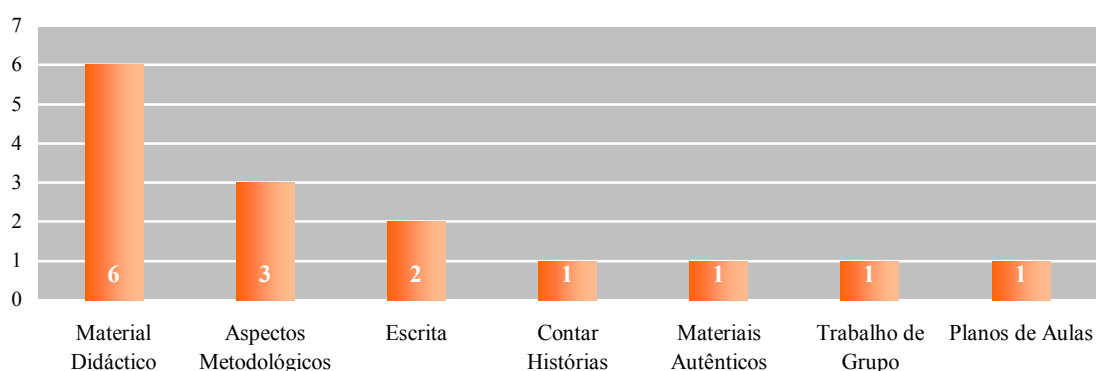


Figura 51 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **aspectos a contemplar na formação**

Resultados das observações de aulas¹⁴⁰

A nível das *competências* na proficiência linguística em LP, os professores observados revelaram alguma insegurança na utilização de LP o que se tornou visível

¹⁴⁰ Ver no anexo 15 o que diz respeito à análise de conteúdo das observações a 3 aulas de português. Ver nas páginas 107 e 108 a forma de realização das observações.

durante as observações ao efectuarem uma consulta excessiva da planificação, para copiarem os exercícios a propor aos alunos e verificarem sistematicamente se estavam realmente conformes (1) e (2). Ao nível da oralidade um professor (3) acentua mal as palavras por exemplo *espéssas* por *espessas*, o mesmo professor mostrou ter pouco conhecimento de léxico de LP pois deu como significado de brioso a palavra generoso.

Há ainda um professor que mostrou ter dificuldades a nível morfosintático ao não distinguir palavras da mesma família, de palavras com o mesmo prefixo. Este professor escreveu no quadro as palavras “televisão, telegrama e telemóvel” e disse aos alunos que eram palavras da mesma família.

1.7.2 – Análise de dados recolhidos no IP

Resultados da entrevista realizada à Directora do IP¹⁴¹

Sobre o desenvolvimento da *formação inicial* a Directora do IP disse-nos que o perfil de entrada é o 10.º ano de escolaridade, ou o Curso Geral de Administração e Comércio da Escola Industrial do Mindelo. O curso tem a duração de três anos e uma carga horária de 1880 horas. O currículo está dividido em cinco áreas: “Línguas, Ciências e Tecnologias, Expressões, Matemática e do Desenvolvimento Pessoal e Social. As disciplinas são teórico-práticas com a prática pedagógica integrada” (7).

Inquirida sobre a articulação disciplinar respondeu-nos pouco convictamente que “há sempre uma relação entre as disciplinas” (116).

Esta entrevistada considera que o currículo está adequado ao contexto cabo-verdiano e que também está adequado ao EB porque “o perfil de saída dos alunos do IP é feito de acordo com o que vão fazer na realidade, isto é com os programas do EB, e é a partir desse perfil que são definidos os objectivos do curso de professores, que são depois trabalhados a nível de cada disciplina” (125).

¹⁴¹ Ver no anexo 16 o que diz respeito à análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora do IP.

A Directora do IP referiu-nos que a *formação em exercício* destina-se aos professores que estão em exercício e que têm o 10.º ano ou equivalente e que já passaram pelo antigo Magistério Primário, ou então destina-se a professores que estão na docência mas que não têm qualquer formação pedagógica e que, neste caso, a prática pedagógica também é integrada.

Quanto à *formação contínua* ficámos a saber por esta entrevistada que o seu desenvolvimento é pouco significativo em CV, pois “são formações não obrigatórias, e não servem para os professores ascenderem na carreira. O IP tem realizado formação para os orientadores da prática pedagógica” (86).

Foi-nos referido que a *formação em LP* é configurada através de programas elaborados pelos professores, que anualmente os podem modificar (100).

A propósito de técnicas/estratégias inovadoras apresentadas no curso de professores necessárias para o ensino de LP, a entrevistada referiu-nos que a organização da sala é um dos conteúdos trabalhados no curso. Sobre a diferenciação pedagógica disse que os alunos são formados para isso e que discutem muito “se o grupo com mais dificuldades deve ficar num sítio para ser acompanhado ou se deve continuar com os outros” (189). A animação da biblioteca e a literatura infantil “não são contempladas especificamente no curso” (133) tal como o Estudo Autónomo, pois “não está institucionalizado” (184).

Na *representação de formação* a nossa inquirida considera que um aspecto a melhorar é a instituição de “uma cadeira específica de Literatura Infantil” (154).

Resultados das entrevistas realizadas aos professores das disciplinas teóricas e práticas de LP¹⁴²

No IP realizámos três entrevistas: uma à professora de LP, outra à professora de Aprendizagem da LP, doravante ALP e ainda outra à professora de Língua e Cultura Cabo-verdiana, doravante LCCV.

Questionámos as referidas professoras sobre a existência de articulação disciplinar na *formação inicial* e o modo como era realizada e ficámos a saber que “não há uma

¹⁴² Ver no anexo 16 o que diz respeito à análise de conteúdo das entrevistas realizadas às professoras do IP.

articulação explícita” (ALP.11) e que é processada da seguinte forma “alguns alunos colocam questões relacionadas com aquilo que eles fazem na sala de aula (LP.11). Os formandos são avaliados por “trabalhos escritos e trabalhos orais” (ALP.28) e pelos “trabalhos de casa” (LP.56).

Com o intuito de conhecermos melhor a *formação em LP* procuramos saber quais as finalidades de cada disciplina e assim para ALP é “que os alunos aprendam a gerir as aulas” (ALP.7), para LP é “estudar a linguística” (LP.2) e para LCCV é “levar o aluno a reflectir sobre a língua e prever os erros” (LCCV.15).

A metodologia utilizada nas aulas de LCCV é uma “metodologia activa, por ser uma escola de formação de professores, são mais os alunos que fazem a aula, estou lá como orientadora, para facilitar, explicar certas situações” (LCCV.35). Já a professora de LP diz utiliza “uma metodologia experimental, activa, isto é, participam e perguntam” (LP.47). Ainda sobre a metodologia a professora de ALP acrescenta “aproveito os conhecimentos dos alunos que estão a fazer formação em exercício para trabalhar conteúdos” (28).

Sobre as técnicas e estratégias abordadas no IP para os futuros professores concretizarem nas suas salas de aula foi-nos referido que a animação da biblioteca é abordada num seminário onde aprendem a organizar o cantinho da biblioteca. A professora de LCCV sobre este tema disse que para “praticar o ALUPEC geralmente dou histórias do Ti Lobo e Chibinho e assim matamos dois coelhos tanto para a Língua como para os contos” (LCCV.10). Sobre a diferenciação pedagógica foi-nos dito que “fazem” (LCCV.83). A professora de ALP considera que “vai sendo feita mas precisa de ser sublinhado” (95). Já a professora de LP diz que “se fala, mas como as salas têm muitos alunos é difícil aplicar isso” (114). O Estudo Autónomo e o Trabalho de Projecto não existem em Cabo Verde.

Inquirimos as professoras sobre a *competência* dos seus alunos *em LP* a nível da proficiência linguística e todas consideram que de uma forma geral não são bons utilizadores da LP. Uma professora adianta que “têm muitas dificuldades” (ALP.43) e outra especifica que “a oralidade é ainda um grande problema” (LCCV.57).

A *representação* que as professoras têm *da formação* leva-as a dizer que os alunos têm dificuldades financeiras “para comprar livros ou fazer fotocópias” (LCCV.100) e a nível da LP não sabem “porque se faz leitura silenciosa, porque é que se deve fazer leitura modelo,

(...) têm dificuldades em ortografia, na composição, na oralidade (ALP.110) e na articulação, ritmo e pontuação” (LP.121).

Os docentes inquiridos referem que a sua maior dificuldade é o pouco tempo atribuído a cada disciplina e ainda a falta de materiais.

Consideram que os aspectos a melhorar no IP são: instituir no plano de estudos uma cadeira de Literatura Infantil (ALP) e oficinas de escrita (LP).

Resultados dos questionários realizados aos alunos do último ano do curso de professores do EBI¹⁴³

Os alunos consideram que na formação inicial as áreas mais contempladas são: a didática-pedagógica referida por 80% dos inquiridos, a formação pessoal, nomeada por 71%, a formação científica assinalada por 39% e a prática pedagógica é mencionada por 27% (ver figura 52).

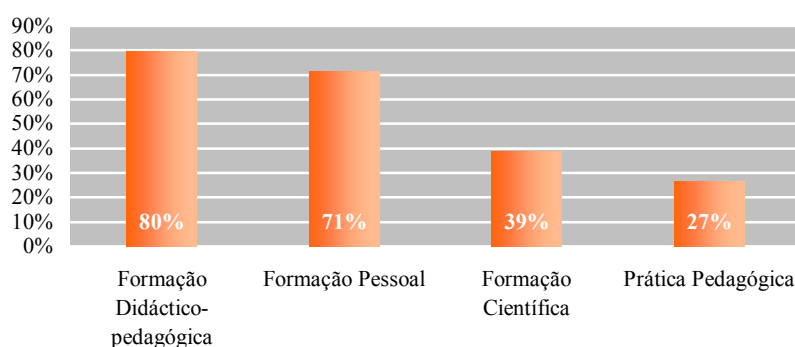


Figura 52 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **áreas contempladas**

Na opinião de 78% alunos o currículo do IP possibilita que o futuro professor desenvolva atitudes de reflexão sobre a prática pedagógica e também para a mesma percentagem de inquiridos permite aprender a participar de uma forma assertiva na vida da escola. 73% dos alunos consideram que a principal atitude que adquirem é a autonomia para exercerem a profissão e para 63% o que mais aprendem é a cooperar com os seus pares e alunos (ver figura 53).

¹⁴³ Ver no anexo 16 a análise de conteúdo dos 49 inquéritos realizadas aos alunos do IP. Ver na página 97 a caracterização dos 49 alunos do IP inquiridos e na página 109 as condições de aplicação do questionário.

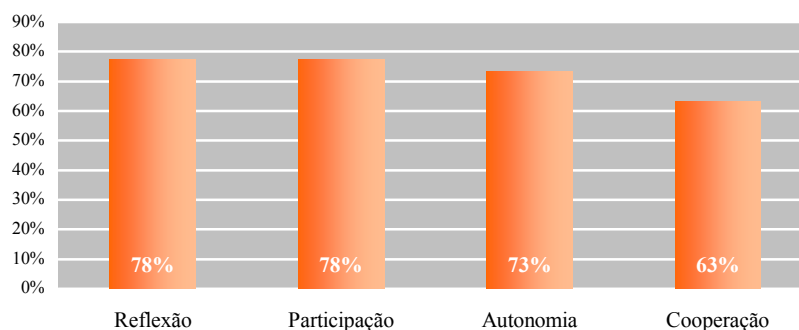


Figura 53 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **atitudes desenvolvidas na formação**

Como podemos ver na figura 54 maioria dos inquiridos, mais propriamente 71% consideram que as disciplinas de LP do IP estão adequadas ao EB e justificam dizendo que “estão intimamente ligadas às disciplinas do EB” (39.10) uma vez que “o conteúdo trabalhado é relativo ao EB” (17.10) e também porque adquirem “os conhecimentos para trabalhar a LP na sala de aula” (1.10). É de referir que 17% dos inquiridos não respondeu.

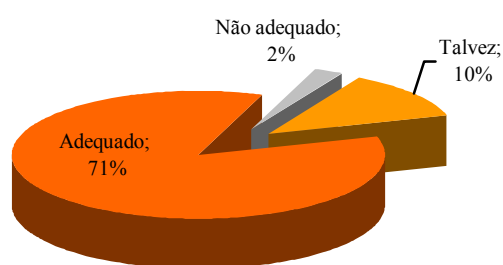


Figura 54 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **adequação ao EB**

Para 57% dos alunos do IP a carga horária destinada á formação em LP é suficiente, 22% pensam que o tempo atribuído é pouco, 2,5% consideram que é demais e a mesma percentagem da amostra consideram ser muito pouco. É de salientar que 11 inquiridos não responderam a esta questão.

Sobre a carga horária da Didáctica da LP 39% dos inquiridos acham-na suficiente, apenas 16% pensam ser pouco o tempo conferido à disciplina e 4% têm outras opiniões. É também relevante saber que 19 alunos da amostra não responderam.

Na opinião dos futuros professores, os conteúdos que parecem ser essenciais para uma boa formação em LP são em 1.º lugar o desenvolvimento da oralidade, em 2.º lugar o conhecimento de

estratégias para o ensino/aprendizagem da LP e em 3.º lugar consideram importante abordar as variantes do português cabo-verdiano. Os outros conteúdos tiveram pouca expressividade (ver figura 55).

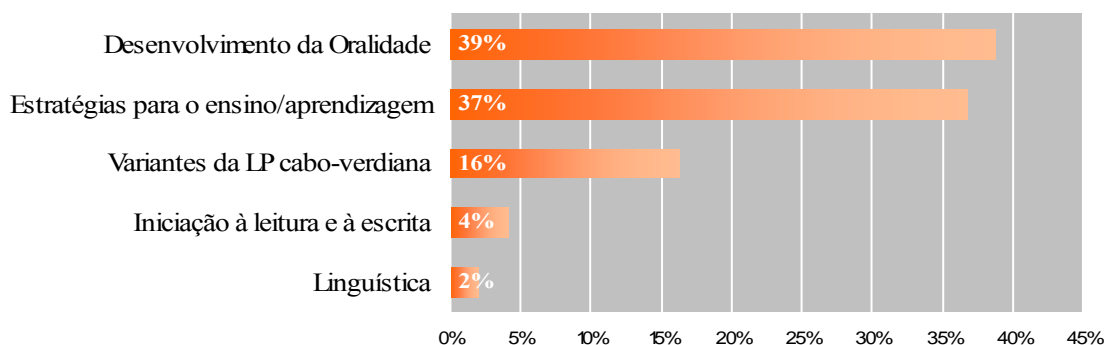


Figura 55 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **conteúdos essenciais para o ensino da LP**

Os conhecimentos adquiridos para o ensino da escrita (ver figura 56) permitem a 88% dos futuros professores construir instrumentos facilitadores da produção escrita, 67% dizem que sabem seleccionar materiais para a leitura e escrita, 59% conhecem diferentes tipos de texto, 45% sabem mobilizar correctamente noções de composição e sequencialização textual e 37% compreendem as operações cognitivas envolvidas na produção textual.

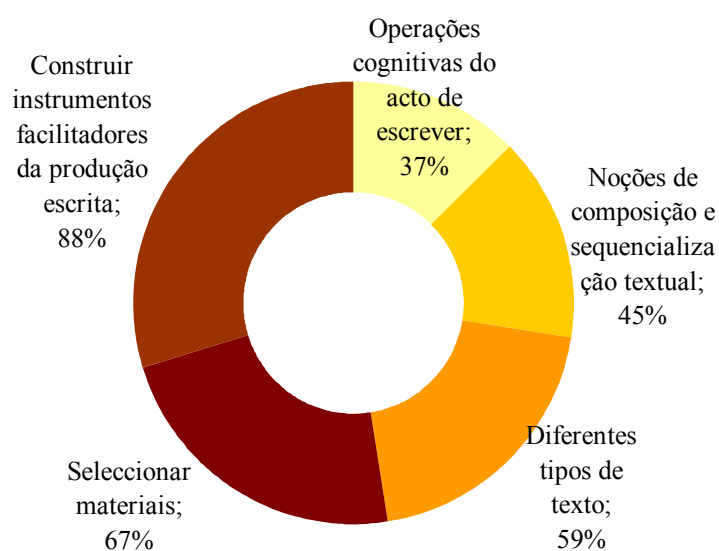


Figura 56 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **conhecimentos para o ensino da escrita**

No que concerne aos conhecimentos adquiridos para o ensino da leitura 80% alunos consideram-se bem preparados para promoverem hábitos de leitura nas crianças, 78% dizem saber ensinar a compreender os textos, 67% reconhecem ter conhecimentos para levar as

crianças a interpretar um texto, 65% afirmam ter formação para definir estratégias para o ensino da ortografia, 59% declaram estar seguros do ensino da gramática, 55% sentem-se capazes de incutir nas crianças o princípio alfabético da escrita e 37% conhecem as concepções das crianças sobre a leitura. Houve referência a dois aspectos ligados à literatura infantil em que 39% inquiridos registaram conhecimentos relativos à competência literária e 37% afirmaram possuir conhecimentos sobre a didáctica do texto literário. A figura 57 sintetiza esta análise.

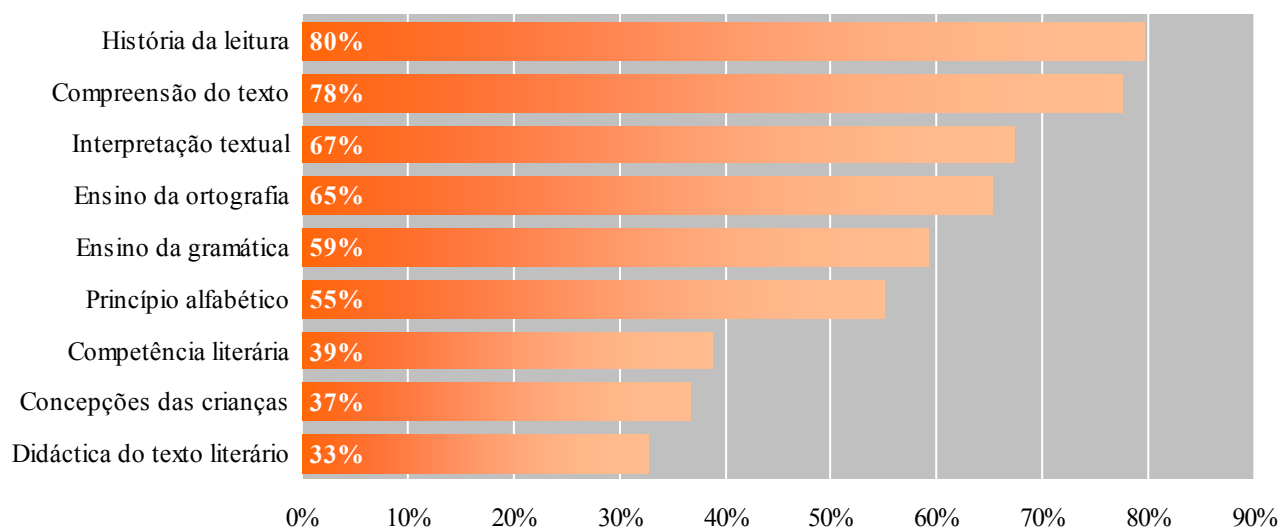


Figura 57 – Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **conhecimentos para o ensino da leitura**

No que se refere às técnicas de textualização quisemos saber como procedem para aperfeiçoar o texto de uma criança, mas só 47% dos inquiridos responderam e 18% revelam não ter compreendido a questão. Dos professores que nos responderam, 10% pensam ser importante corrigir os erros com a caneta que a criança utilizou, 6% aperfeiçoam a organização de ideias e fazem a correcção individual do texto e 4% trabalham a estrutura frásica e os sinais de pontuação. É também de registar que só 2% mencionam a correcção colectiva no quadro. Foram ainda referidas outras técnicas mas sem expressividade.

Quanto aos conhecimentos de técnicas e estratégias para o ensino da LP adquiridas durante a formação, as mais referidas por 90% dos alunos foram a organização da sala de aula por áreas de trabalho e o estabelecimento da interdisciplinaridade, 71% dos alunos adquiriram conhecimentos sobre organização de biblioteca, 60% consideram ter abordado a utilização de um processador de texto e 42% referem a correspondência inter-escolar. Contudo 41% dos alunos dizem ter obtido saberes transversais sobre como animar a hora do conto, 39% têm conhecimentos para implementar um jornal escolar, 37% aprenderam a

planificar com os alunos, 33% trabalharam a metodologia de projecto, 29% dizem ter conhecimentos sobre diferenciação pedagógica e 22% sobre o estudo autónomo (ver figura 58).

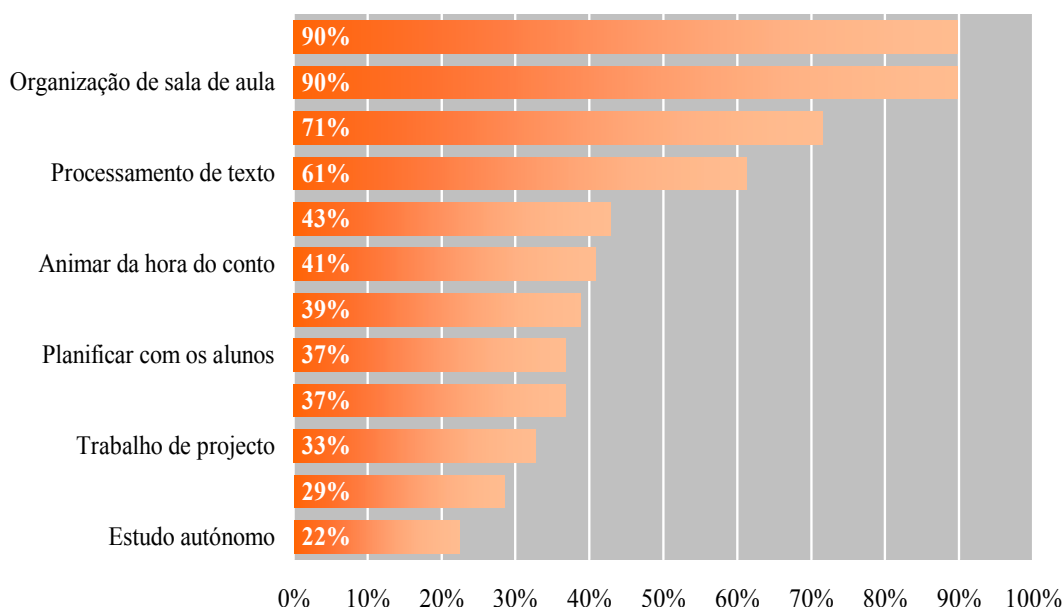


Figura 58 - Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **conhecimentos de técnicas e estratégias para o ensino da LP**

Em relação à bibliografia recomendada pelos professores das disciplinas de LP, 63% alunos consideram-na actualizada e 53% pensam ser suficiente.

Com o intuito de conhecermos melhor as *competências em LP* dos futuros professores analisamos previamente a proficiência linguística com base nas perguntas abertas do questionário. Importa realçar que 8% dos inquiridos não responderam a estas questões, 40% formularam respostas muito incompletas e 29% não interpretaram nem compreenderam as questões.

São visíveis alguns problemas de linearização textual, nomeadamente 4% dos futuros professores revelaram dificuldades na segmentação, por exemplo, “nos permite reforçar os conhecimentos Atingindo os objectivos traçados” (16.10). Para 14% dos inquiridos o maior problema regista-se na estrutura frásica ao nível do uso dos clíticos, por exemplo “aprendemos coisas que irão-nos servir” (41.10). Também não usam determinantes como se pode verificar na expressão “Corrigir erros” (15.8).

Em 14% dos questionários registam-se alguns equívocos no uso das maiúsculas pois escreveram “Por aPerFeiçoar um texto” (25.8), ou “Ortografia, Depois corrigir o mesmo, De seguida” (28.8) e ainda “A Língua Portuguesa é a Língua” (47.10).

Em 10% dos questionários verificámos uma fraca coesão textual porque as respostas às perguntas não tinham articuladores ou conectores como na frase: “Devo colocar-me no lugar da criança [] falar [] compreender a ideia da criança (39.8). Registámos também a falta de anafóricos em frases como esta: “cobertura da palavra errada para a criança não reparar a palavra errada” (23.10).

Verificámos ainda em 43% dos questionários problemas de pontuação e em 47% palavras mal grafadas ortograficamente, como por exemplo “pisquizador”, “lápsios” “intirvir” “compreenssão” “apreweitosa” (28).

A falta de concordância é também evidente pois em 18% dos questionários apreciámos os seguintes exemplos: “Porque a disciplina de literatura ainda não está ajustado aos programas” (2.10) ou “sinto inseguro” (12.12). Ao nível do léxico em 18% dos questionários observámos algumas incongruências tais como o emprego de “compiladas” (18.10) por adequados, “letras pedagógicas” (25.12) por caligrafia e “expressor” (43.12) por expressão. No que respeita à aplicação de conceitos gramaticais apenas nos foi possível registar ocorrências sobre a classe dos adjectivos e verificámos que em 12% dos questionários, por adjectivo foram escritas as seguintes palavras: “ortografia, oralidade, composição” (6.13), ou “autonomia, ambição, estudo” (25.13). A figura 59 condensa os indicadores da análise que configuram a falta de proficiência linguística.

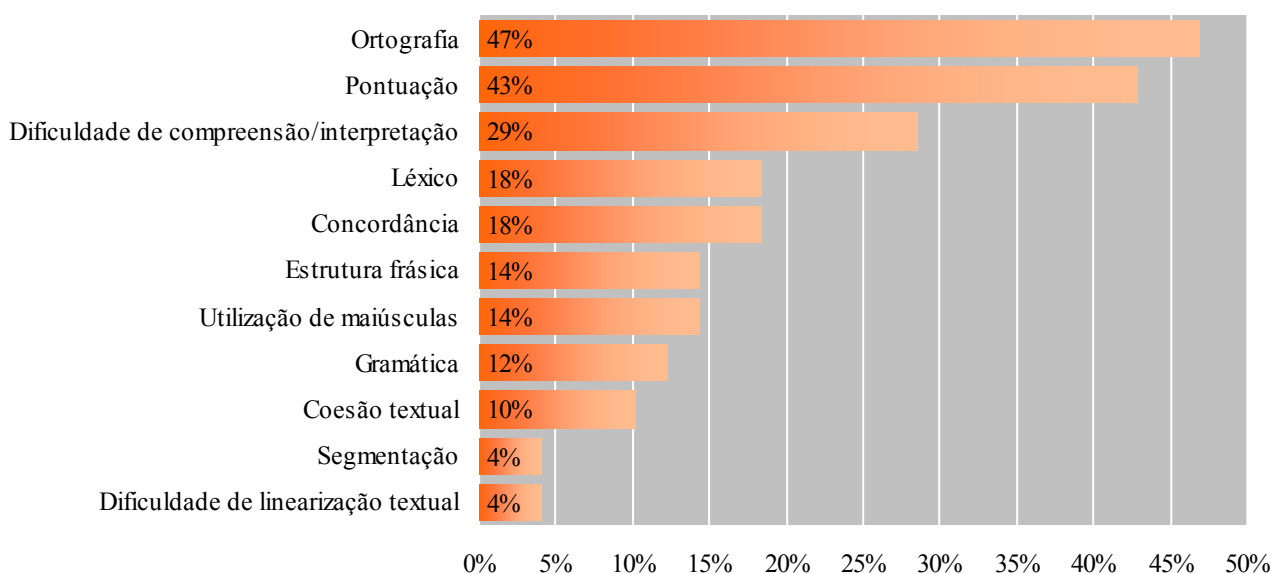


Figura 59 - Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **falta de proficiência linguística**

Na **representação da formação** 29% dos inquiridos mencionam como aspectos positivos a expressão oral, 18% a expressão escrita e a compreensão verbal, 8% a gramática e 6% a ortografia. Os aspectos negativos mais citados são com uma percentagem de 18% a gramática, com 14% a expressão oral, com 6% a expressão escrita, o léxico e a metodologia da língua (ver figura 60).

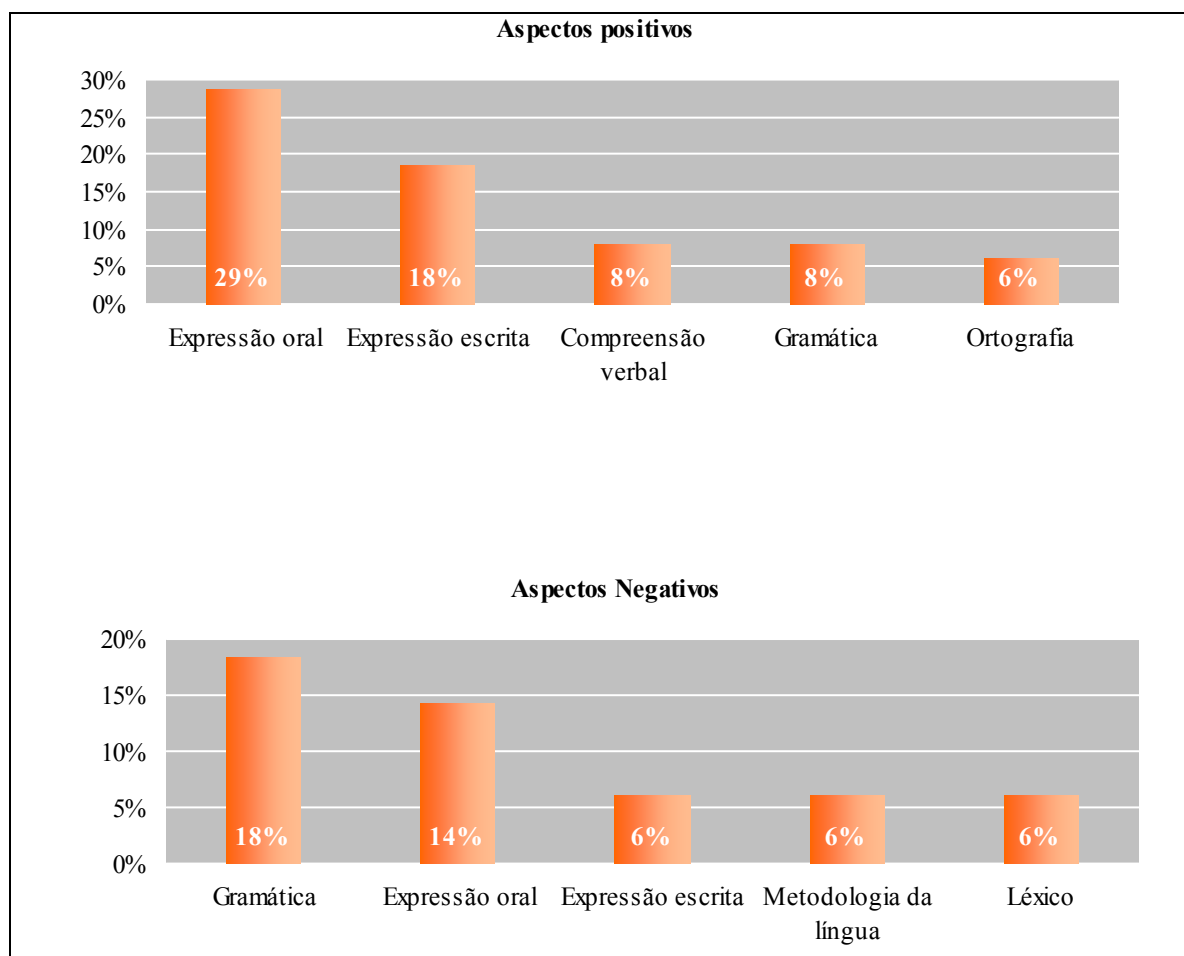


Figura 60 - Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **representação da formação**

Pedimos aos alunos do IP que atribuísem qualidades à formação de LP ministrada no IP, o que foi pouco consensual pois 16% dos alunos qualificam-na de boa, 12% acham-na agradável, 10% consideram-na segura, 8% classificam-na de inovadora, 8% dizem que é ótima e finalmente 6% declaram ser excelente, interessante, difícil e complexa (ver figura 61). É de salientar que alguns dos inquiridos tiveram dificuldade em utilizar adjetivos para a qualificarem a formação a nível da LP, como lhes foi solicitado no questionário.

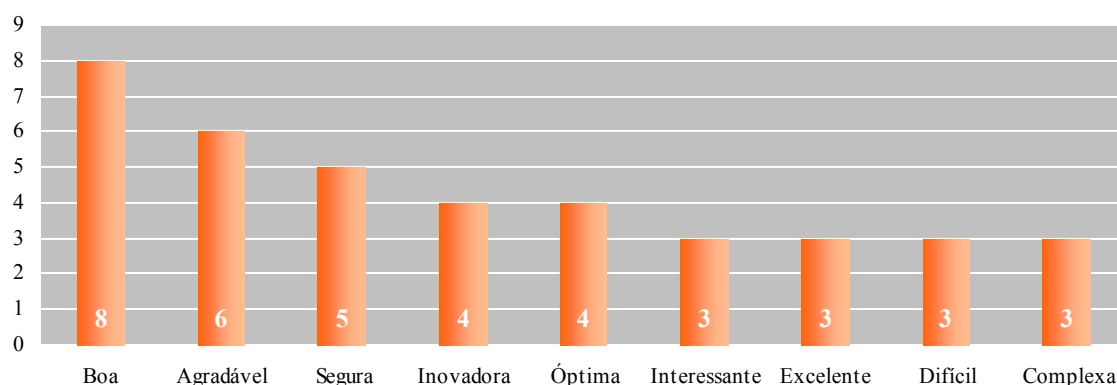


Figura 61 - Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **qualidades da formação**

Para otimizar a formação dos professores o IP deve melhorar no plano de estudos os seguintes aspectos: para 63% dos inquiridos a análise dos programas do EBI. Dos futuros professores inquiridos 57% consideram necessário conhecer e saber aplicar materiais de apoio à leitura e à escrita, 53% são de opinião que é preciso investir mais no ensino/aprendizagem da gramática e da ortografia e 47% julgam ser importante haver maior abordagem na metodologia da escrita e da leitura. Já 39% alunos pensam que o importante é valorizar a didáctica da língua,

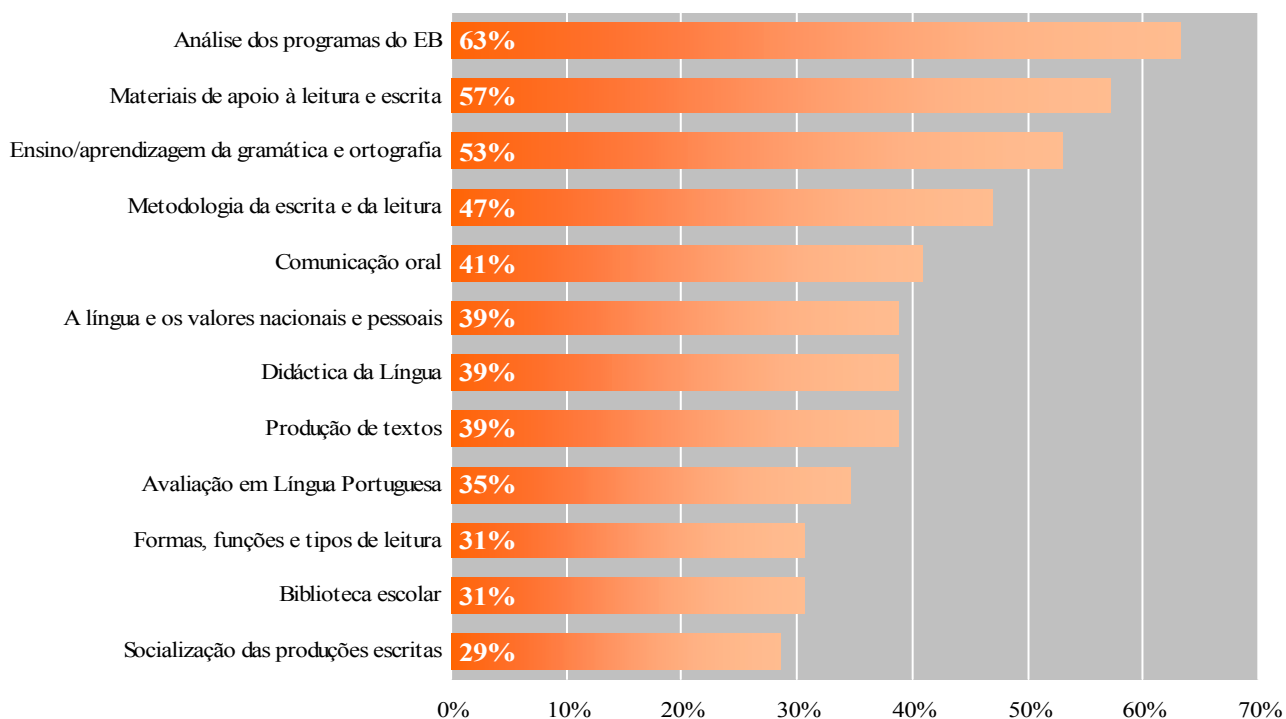


Figura 62 - Distribuição dos indicadores referentes à subcategoria **prioridades na formação dos professores**

aspectos ligados à língua enquanto portadora de valores nacionais e pessoais e a produção textual. Foram ainda destacados outros temas como a avaliação em LP, a biblioteca escolar e a socialização das produções escritas como se pode ver pela figura 62.

1.7.3 – Análise de dados recolhidos no MEVRH

Resultados da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário¹⁴⁴

A Directora Geral do EB e Secundário referiu-nos que o desenvolvimento da *formação contínua* dos professores “é da responsabilidade das instituições de formação e da própria DGEBS” (85) e justifica-a pela necessidade dos professores adequarem e contextualizarem a sua prática uma vez que “foram formados num período em que o sistema educativo era muito clássico, muito europeu, enciclopédico” (42).

Adianta também que a formação contínua tem de ser “modernizada e institucionalizada pois assim ganha maior credibilidade e deve ser considerada na progressão da carreira, porque como não é, os professores não a valorizam” (92). Isto é visível no processo de candidatura uma vez que ao serem organizadas essas formações a Directora Geral tem que mandar “uma cartinha a sensibilizar os directores e insistir que as pessoas confirmem a sua presença” (121) e justifica esta atitude “pela falta de consciência das pessoas para investir na sua autoformação” (123).

Quanto à competência em LP ao nível da proficiência linguística, esta informante especializada considera que “muitos professores não têm o domínio exacto da L2” (60) e situa este problema mais nos professores do meio rural concretizando mesmo ao dizer que “não têm domínio da LP e não falam correctamente” (68) e afirma ainda que os docentes têm pouca fluência verbal e dificuldades na comunicação escrita.

Outro aspecto equacionado nesta entrevista foi a reforma curricular, a este propósito a informante fez um *diagnóstico* do sistema educativo referindo que “a qualidade do EBI

¹⁴⁴ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Secundário.

ainda não é a desejável” (5) e menciona como o principal aspecto negativo a existência de “muitos professores sem formação docente”(16). Na sequência desta fragilidade prioriza como *perspectivas futuras* a criação de “um departamento que se responsabilize pela formação contínua dos docentes em termos de identificação das necessidades de organização e montagem dessa formação (...) esta formação pode ser encomendada às instituições de formação como agências executoras” (109).

Resultados da entrevista realizada à Directora do EB e Pré-Escolar¹⁴⁵

A Directora do EB e Pré-escolar reconhece que o desenvolvimento da *formação inicial* prioriza muitos “conhecimentos teóricos em detrimento da parte prática e pedagógica” (114).

Sobre o desenvolvimento da formação contínua relatou-nos que é um processo descontinuado uma vez que promove a formação necessária para colmatar as falhas que considera mais urgentes e concluiu mesmo que esta formação tem “um grande défice” (109).

Referiu-nos, também, que a reforma curricular deve ter como prioridade, numa *perspectiva futura* a implantação de uma “estrutura para a formação a distância para dar resposta a todas as professores a nível nacional” (105).

1.7.4 – Análise dos programas das disciplinas de LP do IP

Actualmente a formação na área da LP do IP (ver figura 63) distribui-se por diferentes disciplinas cada qual com distintos âmbitos de relevância e são elas:

- Comunicação e Expressão em LP (2 disciplinas em continuidade).
- Língua e Cultura Cabo Verdiana.
- Aprendizagem da LP.

Através destas cadeiras os professores adquirem formação em conhecimentos de LP, Literatura Cabo Verdiana e Didáctica da Língua. Podemos ainda acrescentar que as práticas pedagógicas que os alunos iniciam nas escolas do EBI, concluem o leque de variáveis que

¹⁴⁵ Ver no anexo 17 a análise de conteúdo da entrevista realizada à Directora Geral do EB e Pré-escolar.

determinam a formação em LP pois permitem a operacionalização dos conhecimentos específicos adquiridos.

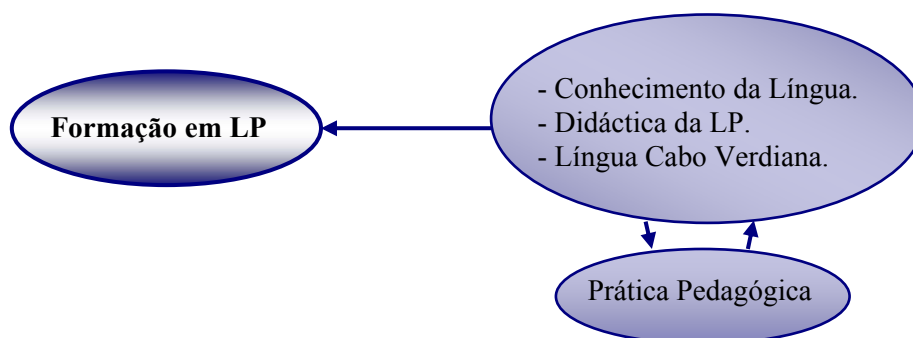


Figura 63 - Formação ministrada no IP em LP

Formação ao nível do conhecimento da LP e sua didáctica

A formação específica para LP é realizada através das disciplinas de: Comunicação e Expressão, e Língua Portuguesa ambas com a duração de dois semestres. Com estas disciplinas aprofundam-se conhecimentos sobre a natureza e funcionamento da LP, nomeadamente ao nível da:

- língua como prática discursiva de natureza social;
- compreensão do oral;
- produção do oral;
- princípio alfabético;
- fonética e fonologia;
- léxico;
- compreensão do texto;
- textualização;
- tipos de texto;
- aspectos morfosintáticos;
- regras do sistema ortográfico;
- regras de pontuação.

A formação literária em LCV é dada na disciplina de Língua e Cultura Cabo verdiana e nesta cadeira pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre:

- a situação linguística de Cabo Verde;

- a estrutura do crioulo;
- o valor das tradições orais e da literatura popular como formas de identidade cultural;
- a literatura nacional;
- as interferências que ocorrem do contacto entre a LP e LCV.

Os aspectos didáticos da LP são estudados na disciplina de Aprendizagem do Português, Língua Segunda durante três anos. A formação didáctica assume nesta cadeira um carácter amplamente teórico e aborda:

- a problemática linguística e os seus conceitos;
- a metodologia de L2 para a aprendizagem da LP;
- a compreensão do oral;
- a produção oral;
- o princípio alfabético;
- a compreensão do texto;
- a didáctica da língua escrita e oral;
- os métodos de leitura e escrita;
- a produção e utilização de materiais didáticos;
- as relações entre o crioulo e a LP;
- o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Formação a nível das atitudes

O ensino da LP deve ser capitalizado no desenvolvimento de atitudes imprescindíveis a qualquer professor e no desenvolvimento da sua formação ao longo da vida. Assim os programas destacam a reflexão que deve contemplar:

- A valorização da língua nacional e a sua adopção como ponto de partida para a reflexão metalinguística e para o desenvolvimento da competência comunicativa.
- “Desenvolver nos formandos competências e atitudes críticas face à sua língua e cultura” (LCCV.2).

Regista-se no programa de LP a apologia da cooperação ao referir “a troca de experiências” (LP.4) entre os formandos.

Finalidades

Esta formação tem como finalidade global preparar professores informados e motivados para o ensino de LP. Para tal os programas analisados definem como finalidades:

- “Fazer a síntese dos conhecimentos adquiridos noutras disciplinas e preparar os estudantes para leccionar os conteúdos de LP nos seis anos de escolaridade” (ALP.1).
- “O conhecimento da L1 do aluno vai dotar o professor de competências que lhe permite detectar as interferências que ocorrem do contacto entre o português e o crioulo, identificar os erros que advêm dessas interferências e servir-se do crioulo para promover uma aprendizagem do português a partir da análise contrastiva entre as duas línguas” (LCCV.1).
- “O alargamento da aprendizagem da língua para que o aluno adquira um bom domínio da LP(LP.16).

Metodologia

A metodologia, que cada um destes programas recomendam, para a concretização das finalidades, apresentadas anteriormente, é sensivelmente similar em todos. Preconizam a problematização e análise de questões ligadas à aquisição de L2, numa perspectiva de construção de saberes e competências profissionais, tendo em consideração a realidade cultural. Privilegia o debate e a discussão como forma de construção de conhecimento.

Bibliografia

As bibliografias que servem de suporte a estas cadeiras parecem-nos desactualizadas. Em LCCV o livro mais actual é de 1997 e o mais velho de 1961. Na bibliografia da LP podemos ver que o livro mais novo é 1999 e o mais antigo de 1981. O programa de Aprendizagem da LP é o que contém a bibliografia mais actualizada pois o livro mais recente é de 2002 e o menos recente de 1977.

1.7.5 – Síntese global dos resultados

A formação inicial tem a duração de três anos. O currículo está dividido em cinco áreas: Línguas, Ciências e Tecnologias, Expressões, Matemática e Desenvolvimento Pessoal e Social. As disciplinas que enformam cada área têm um cariz teórico-prático, no entanto parece-nos não existir uma articulação entre elas, já que os professores e a Directora do IP não falam explicitamente da sua concretização. O que existe é uma prática-pedagógica integrada desde o 1º ano, que projecta pelo seu carácter compósito alguma articulação recorrente com cada disciplina.

Os alunos do IP consideram que os aspectos mais contemplados na sua formação inicial são em primeiro lugar a didáctica, em segundo lugar a formação científica e em terceiro lugar a prática pedagógica.

As atitudes mais desenvolvidas no IP são a reflexão em especial sobre a prática pedagógica, a autonomia para exercerem a profissão e a cooperação. Nos programas detectámos como atitudes a desenvolver a reflexão, o juízo crítico e a cooperação.

Para a Directora do IP o currículo está adequado ao EBI, porque é organizado a partir do perfil de saída de cada aluno e foi definido tendo por bases os objectivos do EBI. Também os alunos do IP ratificam esta justificação.

Globalmente ficámos com a impressão, apoiadas em alguns inquiridos que a formação inicial prioriza os conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos.

Grande parte dos professores em CV estão a frequentar a formação em exercício, que é da responsabilidade do IP e tem como objectivo o complemento de formação para os docentes que estão no sistema mas não possuem formação pedagógica.

A formação contínua não está devidamente institucionalizada no país e é realizada de forma descontínua e esporádica. A pouca oferta existente é no âmbito de projectos de cooperação; do DGEBS quando é necessário colmatar as falhas consideradas urgentes; e do IP para os orientadores da prática pedagógica. Estas formações contínuas pontuais, têm

como modalidade o seminário e desenvolvem-se da seguinte forma: Os professores discutem um tema em grupo, depois cada grupo apresenta as suas conclusões e os representantes dos projectos dão os seus contributos para as conclusões.

O MVERH considera este tipo de formação muito importante para os professores adequarem e contextualizaram a sua prática uma vez que “foram formados num período em que o sistema educativo era muito clássico, muito europeu, enciclopédico” (DGEBS: 42).

Os professores têm muita dificuldade em investirem na sua autoformação e os poucos que a referem, concretizam-na pela leitura e pela partilha de experiências com colegas.

Para a formação inicial em LP concorrem três disciplinas: a Comunicação e Expressão em LP, Língua e Cultura Cabo Verdiana e Aprendizagem de LP, que têm como finalidade a aquisição de uma boa proficiência linguística, a preparação para os alunos leccionarem conteúdos de LP e um conhecimento aprofundado de L1 para possibilitar ao professor projectar o ensino de L2 com base na análise contrastiva das duas línguas. Usam uma metodologia activa onde privilegiam a problematização e o debate como forma de construção do conhecimento. As bibliografias recomendadas nestas disciplinas parecem-nos desactualizadas embora os alunos tenham uma opinião contrária.

Alguns dos conteúdos ministrados no IP são sobre: tipos de texto, textualização, compreensão do texto, hábitos de leitura, ortografia, pontuação, gramática, princípio alfabético e produção e utilização de materiais didácticos.

Há um número significativo de alunos que dizem compreender: as operações cognitivas envolvidas na produção textual; terem conhecimentos relativos à competência literária e sobre didáctica do texto literário, mas paradoxalmente nenhum programa os lista nos seus conteúdos.

Para ensinar os alunos a textualizar dizem: corrigir os erros com a mesma caneta que a criança utilizou; trabalhar a organização de ideias; a estrutura frásica e os sinais de pontuação, mas só um menciona a correcção colectiva.

As técnicas e estratégias abordadas na formação para a promoção de LP nas salas de aula são pouco inovadoras e restritas pois o Estudo Autónomo, a Animação da Biblioteca e a Literatura infantil não estão compreendidas nos planos de estudos do IP.

A formação de professores parece contemplar a diferenciação pedagógica de acordo com a prática que os professores mostraram em pontos anteriores, portanto é uma concepção de diferenciação antagónica à apresentada na teoria deste trabalho senão vejamos “os alunos [do IP] discutem muito se o grupo com mais dificuldades deve estar num sítio para ser acompanhado ou se deve continuar com os outros” (Directora do IP. 189).

Podemos afirmar que de uma forma geral os professores demonstram possuir poucas competências em LP e uma informante especializada afirmou mesmo que não falam correctamente, têm pouca fluência verbal e dificuldades na escrita. Sobre este último aspecto podemos, ainda que de uma forma pouco exaustiva, concretizar as incorrecções mais produtivas ao nível da linearização textual contidas nas respostas às questões abertas do questionário aplicado aos alunos do IP. Registámos dificuldades na segmentação, coesão e articulação, na estrutura frásica, na concordância, no uso de determinantes e de maiúsculas e na pontuação. Importa realçar que quatro inquiridos não responderam a estas questões, vinte formularam respostas incompletas e catorze não interpretaram nem compreenderam as questões.

Não há grande sintonia nos resultados no que respeita à representação da formação. A formação ministrada no IP é qualificada como boa, agradável, inovadora e excelente. O seu aspecto mais positivo é a formação a nível da expressão escrita e os negativos são a gramática e a expressão oral. Os professores revelaram sentir dificuldades nestas áreas à saída do IP e acrescentam ainda ter dificuldades na metodologia de L2. Consideram importante que a formação contemple o ensino aprendizagem da escrita, da gramática, de aspectos metodológicos da LP, a animação de biblioteca, a exploração de material de apoio à leitura e à escrita e a análise dos programas do EBI.

Os professores e a Directora do IP não são sensíveis a todos os aspectos negativos mencionados pelos professores e alunos pois apenas consideram que para melhorar a qualidade da formação, devem ser instituídas uma disciplina de Literatura infantil e oficinas de escrita, o que obviamente não está relacionado com as dificuldades que nomearam tais como a falta de materiais e uma insuficiente carga horária atribuída a cada disciplina.

Com a reforma curricular perspectiva-se a implantação da formação contínua e para tal a Directora Geral do EBI e Secundário considera necessário criar um departamento que identifique as necessidades formativas dos professores e organize a sua dinamização. Numa

fase mais adiantada de organização, parece estar a formação a distância que vai dar resposta a carências formativas dos professores a nível nacional.

1.7.6 – Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é processada tendo em consideração o bloco de análise: a formação de professores para o ensino/aprendizagem da LP e as subcategorias em que está subdividido: formação inicial, formação contínua, formação em LP, competências dos professores em LP e as representações sobre a formação.

A formação inicial de professores em CV tem a duração de três anos e o currículo distribui-se por cinco áreas que integram as formações científica, didáctico-pedagógica e desenvolvimento pessoal e social. Este tipo de organização curricular é consentâneo com o entendimento que Pacheco e Flores (1999) fazem da composição de um currículo de formação de professores, pois estes autores consideram desejável que na formação científica se confrontem os futuros professores com os conhecimentos gerais das matérias em estudo e com os respectivos paradigmas de investigação.

A formação pessoal favorece a emergência de atitudes de reflexão, cooperação, autonomia e juízo crítico, as quais estão previstas desenvolver nos programas do IP, por nós analisados. De facto a promoção destas atitudes é fundamental para que cada formando possa construir eficazmente o seu estilo de ensino. Na verdade, a reflexão e o juízo crítico sobre a participação lectiva assenta na cooperação, o que segundo M. Marques (2004), permite também descobrir soluções para certos obstáculos, compreender e recriar condições de ensino/aprendizagem e ainda produzir novos saberes ligados à acção.

O IP tem possibilidade de cumprir este empreendimento porque existe uma prática pedagógica integrada desde o 1º ano e todas as disciplinas são definidas como teórico-práticas, mas contraditoriamente o *corpus* considera que a formação é mais teórica do que prática. Sobre as práticas concordamos com Peças quando refere que as práticas “facilitam ao formando o investimento no seu processo de formação, gerando e recriando sentidos para a inter e intradimensionalidade do percurso de formação” (1998: 15).

O currículo do IP, segundo a Directora e os alunos desta instituição, parece estar adequado ao EBI porque foi organizado a partir do perfil de saída de cada aluno e definido com base nos objectivos do EBI. Esta forma de conceber o currículo está de acordo com o que Pacheco e Flores (1999) recomendam, isto é, a organização dos currículos em função do perfil de saída dos respectivos diplomados e não a partir de cursos já existentes, cuja concepção e lógica interna nada tem a ver com a educação e formação de professores que se pretende para cada país.

Dentro do IP é notória a falta de articulação disciplinar o que contraria a opinião de Garcia (1999) quando considera que todas as disciplinas devem ser interdependentes, exigindo uma interdisciplinaridade já que a sua problemática é multidimensional e jamais fragmentada a um tema ou a uma só disciplina. No entanto os professores inquiridos do IP referem a recorrência à prática pedagógica para situarem alguns conteúdos das suas disciplinas, verifica-se então a transdisciplinaridade da prática pedagógica pelos demais conteúdos das disciplinas, de modo a garantir que os mesmos sejam apreendidos de modo integrado ou seja há a contextualização do conhecimento substantivo do curso de formação docente, nas situações e problemas do EBI.

Está em curso em CV outro tipo de formação, a formação em exercício, que é da responsabilidade do IP. Os professores que frequentam esta formação, estão em simultâneo a leccionar nas suas escolas, e a frequentar um complemento de formação destinado aos professores que só têm o Magistério Primário. O currículo é muito semelhante ao do curso de formação inicial, talvez a sua maior diferença esteja na prática pedagógica que é realizada e supervisionada, pela professora do IP, nas salas dos próprios formandos. Esta formação é muito procurada pelos professores, pois quando a concluem automaticamente são revalorizados e ascendem economicamente na carreira.

Quanto à formação contínua, todo o *corpus* a considera praticamente inexistente, aliás não está devidamente definida e institucionalizada, o sistema não a prevê como condição para ascensão profissional e os professores não a vêem como necessária e importante para a sua prática pedagógica. Desta feita o MEVRH, através do DGEBS, raramente dinamiza formação e só o faz quando a considera absolutamente necessária ao sistema.

Tomando por base os paradigmas definidos por Pacheco e Flores (1999) sobre os modos processuais do desenvolvimento da formação contínua podemos afirmar que em CV esta formação centra-se no paradigma da deficiência. Neste paradigma sustenta-se a ideia que os professores a dado momento apresentam lacunas de formação devido à desactualização da formação inicial e à falta de competências práticas e nessa altura são dinamizadas pela Administração Central acções, impostas aos professores, para o preenchimento de saberes como resposta às necessidades reconhecidas como prioritárias pelo sistema e não pelos docentes. Consideramos este paradigma muito importante porque é um instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer, mas quando inserido num *continuum* de formação que permita a cada professor colmatar as suas carências formativas e individuais.

O IP organiza no início de cada ano lectivo acções de formação para os professores da prática pedagógica com a finalidade de coadunar o que é ensinado no IP sobre as didácticas, com as práticas de ensino nas escolas. Borralho e Esparteiro (2003) esclarecem que este tipo de formação fornece bons instrumentos para melhorar a ligação entre a formação nas instituições e as práticas pedagógicas de ensino.

É no âmbito de projectos de cooperação que surgem algumas ofertas de formação contínua, sendo estas impostas por parceiros, que em geral, além das formações fornecem ao sistema outras contribuições. Embora muitos destes projectos estejam de facto orientados para a mudança e para a inclusão de práticas inovadoras elas não são sentidas como necessárias pelos docentes e por isso estes só produzem práticas inovadoras quando estão na formação desses projectos.

Ora é hoje defendido por diversos autores (constantes da parte teórica deste trabalho) que a verdadeira formação tem de passar por um modelo que assuma, inequivocamente a constante reflexão das e sobre as práticas docentes. À primeira vista parece ser enfatizada esta processologia uma vez que estes projectos de formação assentam na modalidade de seminário e nas sessões os professores discutem temas em grupo, apresentam as conclusões e os representantes dos projectos sintetizam e apresentam contributos científicos. Contudo é de referir que muitos destes projectos abordam temáticas que não estão inseridas na prática de cada docente e portanto o seu debate não proporciona a promoção, nem o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos e inverosimilmente as conclusões a que

os professores vão chegar, nestas sessões já estão muitas vezes previstas nos manuais elaborados para os cursos (ver anexo 29).

São poucos os professores que investem na sua autoformação, há alguns que partilham experiências com outros colegas, pois sentem necessidade de confrontar as suas práticas e como não têm “referências teóricas de investigadores” (Oliveira, L. 1997: 97) utilizam alguns livros. Nós pensamos, tal como Roa, que a autoformação “estimula a construção de uma pedagogia lúcida obsessivamente submetida à análise crítica. Uma pedagogia que serve para responder ao porquê e ao para quê do trabalho do docente, num contexto de exigências sociais acrescentadas” (2003:68).

Estamos convictas que a formação em CV carece de uma definição profunda, deve assentar num *continuum* entre formação inicial e formação contínua e esta tem de estar articulada com o modelo de escola preconizado pelo sistema. De modo algum pode estar dissociada do processo de ensino/aprendizagem e de facto deve consubstanciar-se numa dinâmica capaz de integrar a experiência docente, a investigação e a reflexão de uma forma interpenetrante e complementar.

Focalizando mais esta discussão na formação em LP importa preliminarmente esclarecer que ela é formalizada por três disciplinas que são: Comunicação e Expressão em LP, Língua e Cultura Cabo Verdiana e Aprendizagem de LP. Todas elas trabalham a língua como sistema de forma a preparar professores para o ensino da estrutura de LP, para a compreensão da linguagem como prática discursiva de natureza social e as respectivas componentes didáticas, o que vai ao encontro do que é preconizado por M. Oliveira (2006) para os currículos de formação de professores.

Contudo nenhuma destas cadeiras assegura uma visão de língua literária, não há conteúdos que relacionem o texto estético com as práticas didáticas com o objectivo da promoção da competência literária. Portanto os professores não são formados para trabalharem o texto literário, nem para promoverem actividades que permitam ao aluno a fruição da experiência estética. Tanto os professores, como a própria directora do IP, inquiridos por nós, são sensíveis à falta deste aspecto e por isso consideram necessário instituir uma disciplina de Literatura Infantil.

Os conteúdos dos programas centram-se especificamente nos tipos de texto, textualização, compreensão do texto, hábitos de leitura, ortografia, pontuação, gramática, princípio alfabético, produção e utilização de materiais didácticos e iniciação à leitura e à escrita. Apoiadas em M. Martins (2001), I. Duarte (2001), e Sim-Sim (2001a) consideramos ser necessário ponderar também a inclusão de conteúdos relacionados com as características dos processos cognitivos da leitura e escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, e os conhecimentos sobre comportamentos de leitura de base logográfica.

Apesar dos programas do IP contemplarem a didáctica da língua, ao determo-nos sobre as respostas dos alunos do IP à cerca da forma de ensinar as crianças a textualizar, as respostas foram vagas e as mais concretas demonstram que estes não acompanham investigações recentes efectuadas nesta área, concretamente referimo-nos ao corrigir o erro da criança com a caneta que esta utilizou, ou a ocultá-lo. Não concordamos com estas posições pois, como já tivemos oportunidade de explicitar neste estudo, o trabalho ortográfico deve ser alicerçado nos próprios erros das crianças para que esta reconheça as suas dificuldades e possa transpô-las.

Na nossa opinião o maior problema no ensino da LP é a pouca proficiência linguística dos docentes. É irrefutável que para ensinar LP o professor deve ser, em primeiro lugar, um bom utilizador do português e ter um profundo conhecimento da língua. No entanto, ao invés muitos professores cabo-verdianos manifestam dificuldades na produção e compreensão do oral e na escrita, nomeadamente na: segmentação, coesão, articulação, estrutura frásica, concordância, no uso de determinantes, de maiúsculas, na pontuação e na compreensão da escrita, o que é perceptível pelo considerável número de inquiridos que não respondem e que não compreendem as questões propostas no questionário, muito embora fossem explicadas oralmente, só que não foram traduzidas para crioulo.

Partilhamos das ideias apresentadas por L. Pereira (2001) ao considerar que a formação deve construir nos formandos representações da complexidade dos processos implicados no acto de escrever, para que conheça os problemas específicos da composição, sequencialização textual e poderem mobilizar correctamente as noções relativas à sua organização. Estes conhecimentos são necessários para uma intervenção prática e eficaz, a qual permite que as crianças se apropriem das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos.

Todo o *corpus* está consciente desta realidade, por isso é urgente um grande investimento na formação para que o professor domine a LP, só assim é possível os professores actuarem pedagogicamente como profissionais competentes, o que inevitavelmente provoca nos alunos uma melhoria das aprendizagens e do conhecimento em LP.

A formação ao nível da expressão escrita é nomeada pelos futuros professores como um aspecto positivo do IP, o que não é consentâneo com toda análise efectuada anteriormente, a partir de outros dados, pois na verdade, os professores do IP consideram a fragilidade da formação na escrita ao manifestarem a necessidade da instituição de oficinas da escrita. Outros aspectos a contemplar na formação são: o ensino/aprendizagem da escrita, a metodologia de L2, a animação da biblioteca, a exploração de material de apoio à leitura e à escrita e a análise dos programas do EBI.

Talvez fosse oportuno dar uma atenção especial às técnicas/estratégias abordadas na formação para a promoção do ensino/aprendizagem da LP, pois estas não são conducentes à progressiva diversificação e complexificação dos comportamentos linguísticos dos alunos, nem tão pouco transversais a todo o ensino/aprendizagem, tal como diversos autores as preconizam, nomeadamente Sim-Sim (2001). Como vimos em capítulos anteriores os professores não contemplam nas suas práticas o estudo autónomo, a animação da biblioteca, o trabalho de projecto e diferenciação pedagógica e agora podemos afirmar sem margem para dúvidas que estas práticas não são abordadas na formação de professores.

Considerações finais

A formação inicial em Cabo Verde desenvolve-se num modelo integrado, isto é assegura em simultâneo o conhecimento científico básico, as metodologias de ensino e a prática pedagógica, mas é eminentemente teórico.

O currículo está adequado ao EB, pois é delineado a partir do perfil de saída dos alunos, mas não prima por uma organização coesa que potencie a articulação disciplinar, isto é a interdisciplinaridade. A formação contínua é esporádica, assente em projectos e está dissociada do processo de ensino/aprendizagem, pois não radica na prática dos docentes. Com a reforma curricular pretende-se criar um departamento no MEVRH que se

responsabilize pelo inventário das necessidades formativas e com base nelas organize a formação contínua.

A formação especificamente em LP precisa de ser alvo de um estudo apurado que permita relançá-la com uma grande finalidade a construção da autonomia, e a eficácia para ensinar a ler e a escrever. Esta formação não conduz os professores a serem proficientes e a articularem um conjunto de informações teóricas ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metodológico e a capitalizarem toda esta informação nas práticas pedagógicas. É necessário investir numa visão estético-simbólica da língua, que agora se encontra totalmente a descoberto na formação de professores.

Conclusões

A informação teórica, que recolhemos através da pesquisa bibliográfica, contribuiu para a análise e discussão dos dados. Ao longo da discussão fomos inserindo algumas conclusões a que, pontualmente e de acordo com os blocos e os objectivos desta investigação, fomos chegando.

Partimos, assim, da discussão dos resultados para expormos as conclusões, onde pretendemos reflectir e condensar os resultados parciais, incluídos em cada capítulo do trabalho, e na sua decorrência apresentamos algumas sugestões e recomendações, dentro da área do conhecimento em questão. Para tal consideramos a pergunta de partida desta investigação que passo a relembrar: **se as práticas pedagógicas dos professores e a sua formação, no que concerne à metodologia da Língua, consagram estratégias conducentes a um ensino de qualidade.** Para respondermos a esta pergunta torna-se necessário equacionar as práticas pedagógicas dos professores em LP e o seu processo de formação.

As práticas pedagógicas dos professores estão enformadas por um currículo que: enfatiza o ensino em detrimento da aprendizagem; tem pouca qualidade, uma vez que foi organizado há dezassete anos e por isso não pode reflectir o estado actual de ciência; e é pouco eficiente, pois a taxa de insucesso escolar é ainda muito alta, situando-se acima dos 17%.

Para o desenvolvimento do currículo o sistema não tem institucionalizada a flexibilização curricular, portanto os professores não reflectem sobre ele para o poderem adequar à sua escola e aos seus alunos reais. A gestão do programa é realizada de uma forma rígida, mediada pelos dinamizadores da Delegação Escolar que fornecem aos professores os conteúdos programáticos para cada período. É com base nesses conteúdos que os professores elaboram planificações diárias, as quais são muito pormenorizadas e compartimentadas por disciplinas (há mesmo um horário estabelecido para cada disciplina). É de salientar que os alunos não têm qualquer papel nas planificações.

Os programas de ensino são demasiadamente detalhados e de natureza prescritiva, o que fazia todo o sentido na época em que foram editadas, pois os professores não tinham formação e por isso tinham que ser monotorizados. O programa de LP enfatiza primordialmente a metodologia de L2 e sublinha o desenvolvimento de competências na expressão oral, valorizando o agir pela fala, as várias modalidades de leitura e apresenta modelos muito dirigidos para a escrita não contemplando, por exemplo, o texto livre.

É também de realçar que o programa tenta adequar-se ao contexto, propondo para a escrita temas do meio envolvente, mas não é contemplada uma prática de língua alicerçada na literatura infantil cabo-verdiana, portanto a contextualização, inserida no programa, não passa de uma tentativa atomista de resolver o problema.

Podemos concluir que em CV o desenvolvimento curricular não promove o ensino/aprendizagem para todos, porque não impulsiona a flexibilização curricular, quanto a nós, única forma de chegar ao âmago da substância da educação que é a aprendizagem dos alunos. Os professores encaram o currículo como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme e assim o aluno e a sua aprendizagem não são colocados no cerne da acção pedagógica. Enfim, o currículo não é objecto de discussão e reflexão crítica.

No que diz respeito à sala de aula, cenário onde se desenrola a prática pedagógica e por isso de capital importância para a promoção da aprendizagem, podemos afirmar que quase todas as salas de aula têm a mesma configuração, isto é: não têm áreas de trabalho e instrumentos organizativos; as mesas estão dispostas em filas viradas para o quadro. Esta disposição é utilizada em aulas expositivas, pois não facilita a interacção entre a criança e os seus pares e potencia um ensino tradicional. Assim sendo esta organização do espaço pedagógico não promove nas crianças a autonomia nas aprendizagens.

Os materiais existentes são apenas o quadro, alguns cartazes e os manuais. É de salientar que os manuais ocupam um lugar central no ensino/aprendizagem, são utilizados excessivamente, apesar de serem pobres linguisticamente, terem défices a nível da materialidade gráfica e incluírem poucos aspectos identitários.

Pelo que referimos anteriormente podemos dizer que a organização do espaço pedagógico não tem qualquer papel como suporte de um ensino diferenciado radicado nos interesses e nas necessidades dos alunos e não desenvolve um clima sócioafectivo favorável

ao estudo autónomo, à pedagogia da descoberta, à experimentação, à sistematização, à integração de saberes, ao desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico. No entanto, esta organização da sala de aula está consentânea com o desenvolvimento curricular pois impulsiona um ensino tradicional, expositivo e individualista.

Relativamente ao ensino da LP, toda a estrutura curricular, o IP e o próprio MEVRH fazem a apologia de uma metodologia de L2, o que nós consideramos positivo por estar consentâneo com o papel de LP no espaço cabo-verdiano, isto é, língua oficial e língua de ensino. Mas não basta institucionalizar esta metodologia, é necessário que realmente os professores a transponham dos programas para a prática pedagógica e assim deixem de ensinar como se de uma língua materna se tratasse, e com modelos em tudo semelhantes àqueles com que a maioria dos professores foram ensinados.

Nas aulas de LP, os professores, na adopção desta metodologia, dão grande realce à oralidade, contemplam-na nas suas aulas, mas no sentido da apropriação da materialidade fónica da palavra. É uma abordagem artificial, pois não está ao serviço da vida da turma, porque a organização não permite que a palavra vivifique. Também não parte das vivências e dos interesses das crianças, parte do manual e do programa, por isso não lhes serve para defenderem pontos de vista, contra argumentarem, isto é, tomarem uma posição crítica diante dos outros.

A escrita é formalizada através de actividades muito dirigidas e as crianças revelam problemas em textualizar, particularmente na coesão e estruturação textual, na pontuação, no léxico e na concordância. Raramente se contam ou lêem histórias cabo-verdianas e quando isso acontece elas servem de motivação e não de base de trabalho para aprendizagem da língua.

Para os professores ensinar LP é ensinar essencialmente gramática de uma forma explícita, apresentam regras e não partem de situações de uso. Nas aulas as actividades, as técnicas e as estratégias são pouco diversificadas, muito sistematizadoras, não estão coadunadas com a investigação recente e não promovem a diferenciação pedagógica.

Somos de opinião que a coexistência pacífica que existe no meio social entre a L1 e a L2 tem que existir também na escola para que se capitalize as aprendizagens que as crianças já realizaram em LCV para o ensino da LP. Fazemos a apologia de um ensino que radique

em reflexões metacomunicacionais e metalinguísticas sobre as produções dos alunos, que dê muito ênfase à oralidade com sentido, aos textos produzidos por autores cabo-verdianos, ao ensino da gramática como resolução de problemas linguísticos. Enfim o processo de ensino/aprendizagem de LP deve ser sustentado numa metodologia de L2, porque no caso cabo-verdiano só ela permite a realização de aprendizagens significativas, globalizadoras e funcionais. Concluimos que o ensino da LP está articulado e entrecruzado com o currículo e organização da sala de aula, na forma como na actualidade se processa ao nível das estratégias e das metodologias.

Uma das dimensões mais sensíveis no desenvolvimento da aprendizagem é a avaliação. Em CV o seu suporte legal é bastante pertinente e capaz de concorrer para a melhoria de todo o sistema, uma vez que prevê a articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema e as retenções com carácter excepcional o que exige que os professores tenham como objectivo o sucesso de todos os alunos.

Embora a Lei preconize duas funções para a avaliação: formativa e classificativa, esta última sobrepõem-se à primeira, ou melhor, com o rótulo de formativa os professores medem e classificam os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Os docentes fazem uma má aplicação da lei, apesar de serem os principais intervenientes na avaliação. Os alunos não têm praticamente qualquer papel na execução deste processo, embora pontualmente avaliem os trabalhos dos colegas, mas segundo critérios estabelecidos pelos professores e não instituídos depois de discutidos em cooperação na turma.

As estratégias utilizadas são quase sempre os testes e as perguntas orais e escritas. A avaliação é processada com alguma arbitrariedade, pois algumas vezes não são construídos critérios que viabilizem uma avaliação com rigor e objectividade.

Somos de opinião que a Lei da avaliação pode contribuir para a melhoria das aprendizagens se for alvo de análise e reflexão por parte dos professores, no sentido de optimizarem a sua aplicação e se, em simultâneo, houver uma mudança nos currículos e nas práticas.

Para relacionarmos a prática dos professores com a sua formação importa salientar que existem três tipos de formação em CV: a formação inicial, a formação em exercício e a formação contínua, no entanto, esta última é pouco significativa, assente em projectos

pontuais que surgem como ofertas de cooperação e que com o seu desenvolvimento são oferecidas outras contribuições ao sistema. Portanto, a formação contínua está dissociada do processo de ensino/ aprendizagem e por isso não proporciona a reflexão e a teorização a partir das próprias práticas dos professores, não há uma investigação-acção. A formação em LP, objecto de estudo desta investigação, está consignada em todos os tipos de formação expostos anteriormente. Ao analisarmos alguns programas das disciplinas de ensino de LP verificamos que a sua finalidade é preparar os professores para que adquiram conhecimentos: sobre a compreensão e produção da linguagem, como prática discursiva de natureza social; sobre a estrutura da língua; e na didáctica da língua.

Todos os programas das disciplinas de LP do IP promovem a emergência, nos futuros professores e nos professores, de atitudes de reflexão, cooperação, autonomia e juízo crítico. Consideramos estas atitudes fundamentais se de facto contribuírem para que cada formando construa o seu estilo de ensino e para a reavaliação crítica do currículo de forma a saldar a sua desactualização e a sua visão tradicional. É urgente que a formação de professores promova a flexibilização curricular e a análise dos programas do EBI.

Na formação, enfatiza-se a metodologia de L2 para o ensino de LP com a utilização de técnicas e estratégias tradicionais e pouco diversificadas. É proposta a escrita para o aprender a escrever e não para a organização da turma ou para a socialização, como sejam o jornal escolar ou a correspondência inter-escolar (por carta ou por e-mail). Ensina-se a ler, para ler com entoação, para compreender os textos truncados do manual e não para aprender a estudar autonomamente ou para seleccionar informação para a realização de projectos. Não se cultiva a leitura para o prazer, não se chama a atenção que é através deste tipo de leitura que se promove a compreensão e indirectamente se dá modelos para a escrita. Por isso, fazemos aqui a apologia da leitura de obras integrais de literatura infantil nas escolas do EBI. Não se considera importante a efectiva organização das bibliotecas e a sua animação pois não há nenhuma cadeira de Literatura Infantil no IP.

Os alunos do EBI têm muitas dificuldades a nível de LP, como vimos anteriormente, o que compromete toda a aprendizagem. A formação dos professores não fornece estratégias que permitam trabalhar eficazmente as dificuldades singulares de cada criança, o que na nossa perspectiva passa pela implementação da diferenciação pedagógica. Aliás, é de

realçar que mesmo a nível do IP se regista alguma ambiguidade entre diferenciação pedagógica e ensino individualizado.

Para diferenciar é necessário que os professores organizem o espaço de sala de aula de forma descentralizada e acessível a todas as crianças, para permitir que elas trabalhem autonomamente e que tenham a possibilidade de realizar uma aprendizagem cooperativa à sua medida.

Em relação à pergunta de partida podemos concluir que as práticas pedagógicas dos professores não consagram estratégias diversificadas e múltiplas, não prevêm a diferenciação pedagógica, assentam no ensino explícito da gramática e a oralidade não é situada na vida da escola, mas sim trabalhada de uma forma artificial, por isso, não promove uma aprendizagem eficaz de LP. Torna-se necessário que os professores consigam instituir um bom clima sócioefectivo, que os conhecimentos, que as crianças têm em L1 – aspecto identitário – sejam encarados como uma mais-valia para a aprendizagem de LP. Assim, assumimos que os conhecimentos e as experiências em LP devem ser fonte de surpresa, curiosidade e desejo, onde o erro é encarado como uma competência intermédia para o sucesso.

De igual modo, em relação à formação de professores, podemos ainda afirmar que, embora bem intencionada a nível de planeamento, ela concorre para o tipo de práticas atrás descrito, porque não consegue formar professores proficientes em LP e é irrefutável que para ensinar LP o professor tem de ser preliminarmente bom utilizador da língua e ter um profundo conhecimento da mesma.

A formação é excessivamente teórica e não fornece meios suficientes para os professores transferirem a teoria para a prática, porque não lhes proporciona o confronto com práticas inovadoras. Importa salientar aqui que o IP apela à cooperação com escolas superiores de formação de professores estrangeiras, mas embora os colaboradores sejam magníficos cientificamente posicionam-se em campos teóricos e não possibilitam aos formandos o contacto com cenários pedagógicos onde se utilizam práticas renovadas e em que o aluno é colocado no centro da aprendizagem.

Pelo que ficou dito nesta conclusão podemos garantir que o ensino está desprovido de aspectos identitários da cultura cabo-verdiana e por isso não revela qualquer isomorfismo com a vida sociocultural.

Neste momento a aprendizagem de LP é mediada por um ensino tradicional. É tradicional:

- O currículo e a sua operacionalização, visto que é uma estrutura organizada de conhecimentos, um conjunto de matérias a ensinar igual para todos.
- A organização da sala em filas, configuração esta utilizada em aulas expositivas.
- A metodologia de LP que está centrada no professor com: a apresentação fragmentada de conteúdos; o treino mecanizado de procedimentos e de respostas; a utilização de estratégias e de materiais pouco diversificados.
- A avaliação, seja ela formativa ou sumativa, porque serve sempre para medir, descrever e julgar as prestações dos alunos.

Importa ainda fazer referência e tecer alguns comentários sobre a reforma curricular em curso, a qual prevê a inserção de novas áreas curriculares como sejam o ambiente, protecção civil, cidadania e prevenção rodoviária contudo, temos algumas dúvidas se estas áreas correspondem a necessidades do sistema ou se são contempladas por imperativos da cooperação.

A flexibilização curricular está considerada nas novas directivas curriculares mas não dará resposta às deficiências atrás apontadas, pois é proposta em função da região ou ilha e não da escola e do aluno. Prevê-se também a alteração metodológica na abordagem de LP, isto é, a adopção efectiva da metodologia de L2, num programa delineado por competências, o que nos parece uma decisão muito adequada desde que seja conjugada com técnicas e materiais renovados. De facto, está prevista a actualização dos manuais, mas é necessário criar outros materiais e fazer a apologia das TIC, caso contrário, os professores continuarão a perpetuar a excessiva, e por isso limitadora, utilização do manual.

A reforma vai também impulsionar a formação contínua dos professores, o MEVRH pretende criar um departamento que se responsabilize pela formação, pois considera necessário garantir a concretização da reforma na sala de aula, porque só assim ela terá sucesso. Esta convicção foi-nos transmitida pela coordenadora da reforma e nós subscrevemo-la.

Mediante estas conclusões deixamos agora algumas sugestões e recomendações. Enfatizamos uma visão estratégica para o EBI, que preconize uma estreita articulação entre currículo, avaliação, organização do espaço pedagógico, didáctica de LP e ainda a formação dos professores. Estas dimensões têm de ser contempladas e abordadas de forma coerente e intrinsecamente articulada, na procura da inovação e da qualidade. Assim, na dinâmica que se estabelece entre o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens os conceitos de formação e inovação afiguram-se-nos como fundamentais. Estes conceitos implicam processos indissociáveis que se entrelaçam e enriquecem mutuamente, ao incidir de forma sinérgica no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e na melhoria qualitativa dos processos educativos dos alunos, ultrapassando assim, a ruptura entre teoria e prática, entre pensamento e acção. A escola, entendida como organização ecológica, que aprende em interacção com um meio repleto de aspectos identitários de um povo, é o contexto ou o cenário em que os processos acontecem.

Torna-se imperioso tanto na formação inicial como na contínua ultrapassar a concepção academista do desenvolvimento profissional, na qual o professor individual se coloca como receptor de formação. É necessário que o professor se centre numa concepção cultural e construtivista em que, numa perspectiva colaborativa, desenhe o seu processo de desenvolvimento profissional numa lógica de formação baseada na análise, discussão, investigação e resolução dos problemas inerentes à prática pedagógica efectiva.

No que concerne à formação em LP a principal finalidade deve ser melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos, através da melhoria da proficiência linguística dos docentes e das suas práticas. As práticas de ensino das escolas cabo-verdianas carecem, como já vimos, da contaminação de outras práticas mais conseguidas no domínio da LP. Os domínios da formação de LP como metodologia de L2 devem cobrir as seguintes temáticas:

- Organização da sala de aula, contemplando as seguintes dimensões: áreas de trabalho; instrumentos organizativos; instrumentos de pilotagem; banho linguístico; organização da biblioteca de sala de aula; assembleia; diário de turma; PIT.
- Domínio da oralidade, abrangendo os seguintes temas: a relação interdependente entre L1 e L2; a relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento; a importância do ensino explícito do léxico na compreensão da leitura e na produção textual; a reflexão orientada sobre o conhecimento linguístico baseada na análise contrastiva entre L1 e L2; actos de fala; expressão e compreensão do oral em LP; o conto como mediador entre L1 e L2.

- O ensino da expressão escrita, incluindo os seguintes aspectos: a entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura; o processo de escrita e as suas diferentes componentes (planificação, textualização e revisão); a diversidade de competências envolvidas na produção textual, tais como a competência de organização do discurso e a competência ortográfica; interferências oriundas de L1 em L2; a construção de textos de diferentes géneros discursivos, com vista a proporcionar a descoberta e a utilização de funções diversificadas de linguagem escrita; o ensino implícito da gramática; a avaliação da produção escrita.
- Ensino da leitura, considerando as seguintes vertentes: a emergência da leitura e da escrita e a sua dependência de factores socio-culturais; o ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica; a aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; leitura orientada, leitura recreativa e leitura para a informação e estudo; narrativa, poesia, texto dramático e texto informativo; a leitura em sala de aula; actividades de animação da leitura de obras completas com especial incidência em obras de literatura infantil cabo-verdiana; avaliação da leitura.
- Utilização do computador como recurso da aprendizagem da língua, ponderando as seguintes dimensões: dispositivos tecnológicos e comunicativos; arquitectura do hipertexto e operações cognitivas; formas de uso dos suportes digitais pelas crianças; produção de materiais em formato electrónico.

Em apêndice e em suporte digital propomos múltiplas abordagens, actividades, técnicas, estratégias, sugestões e jogos que concorrem para a promoção de um ensino da LP enquanto L2 activo, contextualizado, motivante, promotor, quiçá, da eficiência e da qualidade.

Na assunção destas sugestões está ainda uma formação de base em LP para os professores, onde seja contemplada a língua enquanto sistema, na busca da optimização da sua proficiência linguística.

Transversalmente e com o objectivo central de promover a leitura nas crianças achamos de toda a conveniência a realização de uma parceria entre o Instituto Camões, o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação ou outras entidades de LP, com a finalidade de concretizar medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a emergência de hábitos de leitura nas crianças. Este projecto para ser actual tem de radicar em aspectos da cultura cabo-verdiana.

Em suma, estas sugestões e recomendações pretendem, fundamentalmente, desestruturar e reestruturar concepções e práticas arreigadas de homogeneidade e dependência no sentido da necessária mudança da escola e a inclusão de aspectos identitários (tão marcados em CV) e aspectos científico-didáticos tão necessários para um ensino vivo da LP, na defesa da singularidade do cabo-verdiano e da sua projecção no mundo actual.

Depois desta reflexão, emergem outras possibilidades, outros estudos que se podem realizar, a saber:

- i) – Estudos que nos mostrem a operacionalização da aprendizagem precoce da LP, no Jardim de Infância.
- ii) – Estudo de formas e processos de apoio às dificuldades de aprendizagem da LP como L2.
- iii) – Investigação-acção que possibilite experimentar um projecto para a sustentação da leitura, no espaço escolar e social.
- iv) – Estudo em avaliação de um projecto piloto de aplicação da metodologia de L2 na emergência de práticas identitárias.

A execução deste trabalho não está isenta de dificuldades, das quais destacamos: a falta de bibliografia cabo-verdiana; a nossa curta estadia em CV, o que não nos permitiu conhecer a realidade de outras ilhas; a falta de validação de alguns aspectos menos claros do nosso estudo, por razões económicas.

Todavia, apesar das dificuldades, sentimos uma grande satisfação pela oportunidade de concretizar o nosso estudo. Aqui fica mais este contributo para o ensino da LP em CV.

Bibliografia

- ABRANTES, P. (2001). “A Gestão flexível do currículo: o ponto de vista da Administração”, in Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica, Lisboa: Texto Editora, pp 24-30.
- _____. (2002). “Avaliação das aprendizagens no ensino básico” in Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: DEB, pp. 9-15.
- AFONSO, M. (2002). Educação e Classes Sociais em Cabo Verde, Praia: Spleen Edições.
- AFONSO, N. (2006). Investigação Naturalista em Educação, Porto: Edições ASA.
- AGUALUSA, J. (2005). A Girafa que Comia Estrelas, Lisboa: Edições D. Quixote.
- ALARCÃO, I. (1996). “A construção do conhecimento profissional”, in Formar Professores de Português, Hoje, Lisboa: Colibri, pp. 91-95.
- ALARCÃO, M. (2002). (des) Equilíbrios Familiares, Coimbra: Quarteto Editora.
- ALCOBIA, A. e ALCOBIA, L. (2000). “O papel das tecnologias de informação e comunicação na escola”, in Vasco da Gama – A Grande Viagem, Lisboa: Edição Grupo Fórum, pp, 5
- ALCOBIA, A. e RAMOS, M. (2001). “Um processo natural de alfabetização”, in Quid Novi, Torres Novas: ESETN, pp. 13-18.
- ALCOBIA, A. e outros. (1997). Novas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Vol. 1 e 2, Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- ALMEIDA, C. (1996). Percursos para o Prazer da Escrita - A Feitiçaria das Palavras, Lisboa: Edição de IIE.
- ALMEIDA, G. (2001). Memórias de um espírito, Lisboa: Editorial Caminho.
- _____. (2003). Cabo Verde, Lisboa: Editorial Caminho.
- _____. (s/d). Crónica “Campeonato de Língua Portuguesa”, in Instituto Internacional de Língua Port. [on line]. Available: http://www.iilp-cplp.cv/conteudo.asp?cod_conteudo=71
- ALMEIDA, L. (2002). “A Reorganização curricular do ensino básico: Dos problemas aos projectos... O caso do 1º ciclo”, in Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de formadores e investigadores, Lisboa: Ministério da Educação - DEB, pp 187-206.
- ALMEIDA, M. org. (1996). Corpo Presente, Oeiras: Celta Editores.
- ALMEIDA, R. (2004). Projectando projectos – Crescendo com projectos, Dissertação de licenciatura, Torres Novas: ESETN.

- ALVES, F. (2003). “Correspondência” in Actas dos Colóquios de Língua Portuguesa, Torres Novas: Edição ESETN, pp. 61-66.
- ALVES, M. (2004). Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada, Porto: Porto Editora.
- ALVES-MARTINS, M. (1999). “Evolução das estratégias de leitura num grupo de crianças de meio desfavorecido”, in Aprender nº 22, Portalegre: ESEP, pp. 35-42.
- _____. (2000). Pré-História da Aprendizagem da Leitura, Lisboa: ISPA.
- ALVES-MARTINS, M. e NIZA, I. (1998). Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita, Lisboa: Universidade Aberta.
- AMARAL, A. e BUSTORFF, A. (2000). “Gestão flexível do currículo: uma reflexão”, in Actas do IX Colóquio sobre Diversidade e Diferenciação Pedagógica, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp 341-348.
- AMARÍLIS, O. (1990). Facécias e Peripécias, Porto: Porto Editora.
- _____. (s/d). A Tartaruguinha, Praia-Mindelo: IC/CCP.
- AMARO, A. e outros. (2004). A Arte de Fazer questionários, (Trabalho não publicado) Porto: Universidade do Porto.
- AMOR, E. e SEGURA, J. (2006). Explorar a escrita, ler mais e melhor, in Resumos das Conferências do 8º Encontro de Literatura para Crianças e Jovens, documento policopiado, Beja: ESEB.
- AMOR, E. (2004). LITTERA – Escrita, Reescrita, Avaliação, Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- ANÇÃ, M. (1999). “Da língua materna à língua segunda”, in Noesis, nº 51, Lisboa: IIE, pp 14-16.
- _____. (2005). “Comentário da conferência de Maria José Grosso: O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in Palavras, nº 27, Lisboa: APP, pp 37-39.
- ANDRADE, E. (1984). Histoire economique dès iles du Cap Vert, Tese de doutoramento, Paris: Université Paris VII
- ANDALL, J. (1999) Cape Verdean women on the move: “immigration shopping” in Italy and Europe: Modern Italy, 4(2), pp 241-257.
- ANGEJA, M. (2000). Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola, Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- ANTUNES, F. (1998). Errar, Reflexões Pedagógicas sobre o Erro, Macau: Universidade de Macau.
- ARAÚJO, J. (2005). Pedagogia e Prática do Trabalho de Projecto, Lisboa: Plátano Editora.

- ARAÚJO, M. (2001). “O exemplo de uma escola que dá os primeiros passos”, in Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica, Lisboa: Texto Editora, pp 46-55.
- ASSUNÇÃO, J. (1998). “A gramática e o ensino da língua portuguesa”, in Palavras, nº 13, Lisboa: APP, pp. 37-43.
- AZÁGUA. (2005). “A Cultura cabo-verdiana e as suas Raízes Etnoculturais”, [on line], Available: http://www.azagua.com/cultura_caboverdiana_ii.htm
- AZEVEDO, F. (2000). Ensinar e Aprender a Escrever Através e Para Além do Erro, Porto: Porto Editora.
- _____. (2003). “Estudos Literários para a Infância e fomento da competência literária”, in Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores, Braga: Universidade do Minho, pp. 125-132.
- AZEVEDO, J. (1999). “Língua Materna, mestria linguística e manuais escolares”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 89-93.
- BAGNO, M. (2000). A Dramática da Língua Portuguesa, São Paulo: Edições Loyola.
- BAKER, C. (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon: Multilingual Matters.
- BARBEIRO, L. (1998). O Jogo no Ensino Aprendizagem, Leiria: Legenda.
- _____. (2003). Escrita – Construir a Aprendizagem, Braga: Universidade do Minho.
- BARBOSA, A. (1999). Jovens do Futuro, Apelação: Paulus Editora.
- BARBOSA, M. e SOUSA, M. (1997). “Ortografia para todos”, in Palavras, Lisboa: APP, nº 12, pp. 43.
- BARBOSA, M. (1997). O Dicionário na Aprendizagem da Língua Materna, Lisboa: IIE.
- BARREIRA, A. e MOREIRA, M. (2004). Pedagogia das Competências, Porto: Edições ASA.
- BARRIGAS, C. e outros. (2004). “A importância do apoio paternal na realização dos trabalhos de casa”, Quid Novi, nº 5, Torres Novas: ESETN, pp. 67-78.
- BÁRRIOS, A. e outros. (2000). Inovação nos Planos Curriculares – Reflexão sobre Manuais e Guiões de Língua Materna, Matemática e Ciências, Lisboa: IIE.
- BÁRTOLO, V. (2004). “Motivação para a leitura” in Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura, Coimbra: Edições Quarteto, pp. 139-179.
- BASSEY, M. (2002). “Case study research” in Coleman, M. e Briggs (eds) Research methods in educational leadership and management London: Paul Chapman, pp 108-121.

- BASTOS, G. (1999). Literatura Infantil e Juvenil, Lisboa: Edição UA.
- BEANE, J. (2000). “O que é Currículo coerente?”, in Políticas de Integração Curricular, Porto: Porto Editora, pp 39-57.
- BELCHIOR, M. (2000). “Um delicioso regresso à escola”, in Escola Moderna, nº 8 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 20-24.
- BELTRÁN, L. (1997). O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua: Formação de formadores e de professores, Lisboa: DEB.
- BENAVENTE, A. e outros. (1992). Do Outro Lado da Escola, Lisboa: Editorial Teorema, 3ª edição.
- BERNARDES, C. e MIRANDA, F. (2003). Portefólio – Uma Escola de Competências, Porto: Porto Editora.
- BESSA, N. e FONTAINE, A. (2002). Cooperar para Aprender, Porto: Edições ASA.
- BETTENCOURT, F. (2001). Um Certo Olhar, Praia: Biblioteca Nacional – Direcção do Livro.
- BIASOLI-ALVES, Z. (2004). “Práticas de educação da criança e seu relacionamento com os adultos em famílias brasileiras no século XX”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38 – 1,2 e 3, Coimbra: Edição Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra, pp 85-102.
- BOLÍVAR, A. (1999). La Evaluación de Valores y Actitudes, Madrid: Anaya.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). Investigação em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- BORJA, O. (2002). “E(I)migrantes cabo-verdianos: da integração tardia à luta pela cidadania”, Comunicação apresentada na cidade da Praia.
- BORRALHO, A. e ESPADEIRO, R. (2003). A Formação Matemática ao longo da Carreira Profissional do Professor, [on-line], Available: <http://www.spce.org.pt/sem/03Borralho.pdf>
- BOURDIEU, P. (1989). O Poder Simbólico, Lisboa: Difel.
- BRAGA, F. e outros. (2004). Planificação – Novos Papéis Novos Modelos, Porto: Edições ASA.
- BREYNER, S. (1998). “Comentário”, in Educação – Memórias e Testemunho, Lisboa: Gradiva, pp. 265-268.
- BRITO, A. (1999). “A problemática da adopção dos Manuais escolares - Critérios e reflexões”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho pp. 139 148.
- BRITO, I. (2003). Princesa Laginha, Mindelo: Biblioteca Municipal do Mindelo.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). A Ecologia do Desenvolvimento Humano, Porto Alegre: Artes Médicas.

- BRYMAN, A. e CRAMER, D. (1993). Análise de Dados em Ciências Sociais, Oeiras: Celta Editora.
- CADIMA, A. e outros. (1998). Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico, Lisboa: IIE.
- CANAVARRO, J. e outros. (2001). Gestão e Flexibilidade Curricular, Lisboa: Edição ESE João de Deus.
- CARDOSO, C. (1998). Gestão Intercultural do Currículo, Lisboa: Edição Sec. Coord. Dos Programas de Educação Multicultural.
- CARIOCA, V. e outros. (2005). As TIC na Primeira-Infância: Manual de Formadores, Badajoz: Publicação Kinderet.
- CARITA, A. e outros. (2001). Como Ensinar a Estudar, Lisboa: Editorial Presença, 2ª ed.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). Metodologia da Investigação, Lisboa: UA.
- CARNEIRO, Roberto e outros. (1985). A Educação na República de Cabo verde - Análise Sectorial, Vol. 2, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARREIRA, A. (1977). Migrações nas Ilhas de Cabo Verde, Lisboa: Universidade Nova.
- _____. (1984). Aspectos Sociais Secas e Fomes do Século XX, Lisboa: Biblioteca Ulmeiro, nº2 (2ªed.).
- CARRELO, P. e SANTOS, C. (1999). “Correspondência no Jardim-de-infância”, in Escola Moderna, nº 7 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 5 e 6.
- CARVALHO, A. e outros. (2003). “Aprender e aprender a ensinar”, in Actas do II Seminário Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior, Porto: Universidade do Porto, pp. 21-25.
- CARVALHO, T. (2002). “Padrões de comunicação na sala de aula”, in O Aluno na Sala de Aula, Porto: Porto Editora.
- CASTRO, E. (2005). “Da Língua Portuguesa. Notas para uma interpretação”, in Revista Lusografias, 1, Lisboa: Instituto Piaget, pp 8 - 12.
- CASTRO, M. (2005). “Só se aprende com prazer”, in Mudar, Lisboa: Edição PT Escolas.
- CASTRO, S. e GOMES, F. (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna, Lisboa: UA.
- CAVACAS, F. (1996). “A literatura cabo-verdiana sob o signo da mestiçagem”, in Escola e os Descobrimentos, Lisboa: Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses, pp 12-19.
- _____. (1997). Ensinar/Aprender a Língua Portuguesa pela Vivificação de Diferentes Culturas e pela Miscigenação Linguística, Lisboa: Grupo de Trabalho para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

- CELIS, G. (1998). Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras, Porto Alegre: Artemed.
- CHATEAU, J. (1975). A Criança e o Jogo, Coimbra: Atlântida Editora.
- COELHO, A. e RODRIGUES, A. (2004). Portfolio: Caminho para um novo paradigma das aprendizagens, documento policopiado apresentado nas Jornadas Pedagógicas do SPGL.
- COLL, C. e outros. (2001). O Construtivismo na sala de aula, Porto: Edições ASA.
- COMISSARIADO PARA O V ANIVERSÁRIO DA INDEPENDÊNCIA. (1980). Cabo Verde Visto pelas Crianças, Lisboa: Plátano Editora.
- CONSELHO da EUROPA. (2001). “Quadro europeu comum de referência para as línguas”, in Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Porto: Edições Asa.
- CONSOLARO, H. (2004). Para que servem os dicionários?, [on line], Available: <http://www.portrasdasletras.com.br>
- CONTADOR, A. (2001). Cultura Juvenil Negra em Portugal, Lisboa: Celta Editores.
- COODSON, I. (2001). O Currículo em Mudança, Porto: Porto Editora.
- CORDEIRO, A. (1905). Almanach das Lembranças, Lisboa: Livraria do Editor António Mª Pereira.
- CORREIA, A. (2000). “Gestão flexível do currículo: no ensino básico”, in Actas do IX Colóquio sobre Diversidade e Diferenciação Pedagógica, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp 65-80.
- CORREIA, J. e MATOS, M. (2001). Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores, Porto: Edições ASA.
- CORREIA, S. e outros. (2001). Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, Coimbra: edição Cnotinfor.
- CORREIA, S. e outros. (2004). Micromundos AIA, Coimbra: Edição Cnotinfor.
- CORTESÃO, L. (2002). “Formas de ensinar, formas de avaliar”, in Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: DEB, pp. 35-42.
- CORTESÃO, L. e outros (2002). Trabalhar por Projectos em Educação, Porto: Porto Editora.
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2001). Área de Estudo Acompanhado, Porto: Edições ASA.
- COUTO, C. (1998). Professor - O início da prática profissional, Tese de doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CUNHA, P. (1997). “Excelência e qualidade em educação”, in Educação em Debate, Lisboa: Universidade Católica Editora, pp 83-112.

- CURTO, L. e outros, (2000). Como as Crianças Aprendem e como o Professor pode Ensiná-las a Ler e a Escrever, Porto Alegre: Artemed Editora.
- DEAN, J. (2000). Improvement Children's Learning – Effective teaching in the primary school, London: Routledge.
- DECRETO-LEI nº 43/2003 de 27 de Outubro. Diário da República, MEVRH.
- DIAS, J. (2002). “Língua e poder: transcrevendo a questão nacional”, in MANA, nº 8. Rio de Janeiro, pp 7-27.
- DIAS, V. (2004). O Espaço pedagógico Estudar, reflectir, organizar, Dissertação de licenciatura Torres Novas: ESETN.
- DÍAZ- AGUADO, M. (2000). Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa, Porto: Porto Editora.
- DIOGO F. e VILAR, A. (1999). Gestão Flexível do Currículo, Porto: Edições ASA, 2ª edição.
- DIONÍSIO, M. (2005). “Pedagogia da leitura: princípios e práticas” in Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Coimbra: Edições Almedina, pp. 29-40.
- DUARTE, D. (1998). Bilinguismo ou diglossia, Praia: Spleen Edições.
- DUARTE, I. (2001). “A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna”, in A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Porto Editora, pp. 27-34.
- _____. (2005). “Ler: um mistério para desvendar, um problema para resolver” in Actas do 5º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, Beja: Editorial Caminho, pp. 149-172.
- DUNCAN, B. (1983). “The portuguese atlantic islands”, in Ponto & Vírgula, nº 3, Mindelo.
- ELLIS, A. (1984). Reading, Writing and dyslexia, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENES, C. (2002). Projectos e Estudo do Meio, Caderno de apoio, Lisboa: UA.
- ESTEVES, A. e CALDEIRA, M. (2000). Reinventando Culturas: contribuições da comunidade cabo-verdiana para a dinâmica cultural de Lisboa, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 4ª edição.
- ESTRELA, A. e FERREIRA J. (2000). Actas do IX Colóquio sobre Diversidade e Diferenciação Pedagógica, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, E. e outros (2004). Saber Escrever Saber Falar, Braga: Círculo dos Leitores.

- ESTRELA, E. e outros (2006). Saber Escrever uma Tese e outros Textos, Lisboa: Dom Quixote.
- ESTRELA, M. e NASCIMENTO, G. (1997). Programa de Luta Contra a Pobreza (Município de S. Vicente), Mindelo: Atelier Mar.
- FAZENDA, M. (1996). “Corpo naturalizado”, in Corpo Presente, Oeiras: Celta Editores, pp 141-153.
- FERNANDES, D. (1997). “Introdução”, in Resolução de Problemas na Formação Inicial de Professores de Matemática: múltiplos contextos e perspectivas, Aveiro: GIRP, pp. XV-XIX.
- _____. (2005). Avaliação das Aprendizagens – Desafios às teorias, práticas e políticas, Lisboa: Texto Editora.
- FERNANDES, G. (2002). A Diluição da África – uma saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós) colonial, Florianópolis - Brasil: Editora da UFSC.
- FERNANDES, M. (2002). “Métodos de avaliação pedagógica” in Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: DEB, pp. 65-74.
- _____. (2004). Hora di Bai, Águeda: Editora Nova Vega.
- FERNANDES, P. e outros. (2001). Uma Formação em Círculo: Um Sentido no Presente... Um Sentido no Futuro, Lisboa: Ministério da Educação - IIE.
- FERREIRA, H. (2000). Estórias de Encantar, Praia: Instituto de Promoção Cultural.
- FERREIRA, M. (1986). Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, Lisboa: Instituto da Educação e Cultura, (2ªed.).
- _____. (1993). Prefácio de A Vida Crioula de Teobaldo Virgínio, Bóston: Quality First Printing.
- FIGUEIRA, L. (2004). O erro ortográfico – Competência intermádia para o sucesso, Dissertação de licenciatura, Torres Novas: ESETN.
- FIGUEIREDO, M. (2001). Estudo Acompanhado – Como operacionalizar uma perspectiva, Lisboa: Produções Gráficas.
- FIGUEIREDO, O. (2005). Didáctica do Português Língua Materna, Porto: Edições ASA.
- FISCHER, G. (1999). O Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua, Lisboa: DEB.
- FISCHER, G. e CORREIA, M. (1999). “Aprender a ensinar português como língua não materna” in Noesis, nº 51, Lisboa, pp. 27-29.
- FISCHER, S. (2002). Uma História da Linguagem, Lisboa: Temas e Debates Actividades editoriais.

- FNUAP/GOVERNO DE CABO VERDE. (1999). Programa de Cooperação. 2000/2004, Praia.
- FOLQUE, M. (1999). “A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar”, in Escola Moderna, nº 5 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp 5-12.
- FONSECA, E. (2003). “O desenvolvimento do gosto pela leitura”, [on line], Available: <http://www.esel.ipleiria.pt>
- _____. (2003a). “O ensino da gramática”, in Actas dos colóquios de Língua Portuguesa, Torres Novas: Edição ESETN, pp. 95-131.
- FONSECA, F. (2005). “Família e Educação. Porquê liberdade de opção educativa e formativa”, in Actas do Seminário Educação e Família, Lisboa: Edição CNE, pp 149-161.
- FONTES, A. e FREIXO, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa, Lisboa: Livros Horizonte.
- FORMOSINHO, J. e PARENTE, C. (2005). “Uma pedagogia da infância ao serviço da equidade” in Infância e Educação, Porto: GEDEI, pp. 22-96.
- FRADA, J. (1993). Guia Prático para a Elaboração de Trabalhos Científicos, Lisboa: Edições Cosmos, 3ª edição.
- FRANÇA, L. (1992). A Comunidade Cabo-verdiana em Portugal, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- FREINET, C. (1993). O Jornal Escolar, Lisboa: Editorial Estampa, 2ª edição.
- FREIRE, P. (1997). “Nós somos seres da briga”, in Cadernos de Educação de Infância, nº 42, Lisboa, pp. 5-8.
- FREITAS, C. (1998). Formação inicial e contínua de professores de Biologia e Geologia, Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- FREITAS, C. e outros. (2001). Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica, Lisboa: Texto Editora.
- FREITAS, L. e FREITAS, C. (2003). A Aprendizagem Cooperativa, Porto: Edições ASA.
- FREITAS, M. (1993). Acções de Realojamento e Reestruturação dos Modos de Vida, Lisboa: ISCTE.
- GARCIA, C. (1999). Formação de Professores – Para uma mudança educativa, Porto: Porto Editora.
- GARCIA, G. e PRATS, J. (2006). Vamos dormir, Lisboa: Círculo dos Leitores

- GÉRARD, F. e ROEGIER, X. (1998). Conceber e Avaliar Manuais Escolares, Porto: Porto Editora.
- GÓIS, P. (2002). A Emigração Cabo-Verdiana para (e na) Europa – Sua inserção nos mercados de trabalho locais: Lisboa, Milão Roterdão, Dissertação de mestrado, Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade da Coimbra.
- _____. (2004). A Construção Secular de uma Identidade Transnacional: a cabo-verdianidade do (ou no) mundo cabo-verdiano, Tese de doutoramento, Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade da Coimbra.
- GOLDBERG, G. (2004). A Arte e a Educação Ambiental, (Dissertação de mestrado) Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande.
- GOLDBERG, G. e outros. (2005). “O Desenho infantil na óptica da ecologia do desenvolvimento humano”, in Psicologia em Estudo, nº 1, Jan/Abr. Maringá, pp 97-106.
- GOMES, A. org. (1999). Eu Conto, Tu, Contas, Ele Conta..., Lisboa: Mar Além, Edição de Publicações & Instituto Camões.
- GOMES, A. e CAVACAS, F. (2005). Escrever Direito – Ortografia, Lisboa: Clássica Editora.
- GOMES, A. e outros. (1992). Guia do Professor de Língua Portuguesa, 2º Nível, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, M. (1996). Projecto Multidimensional para a Aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo Verde, Lisboa-Praia: Colecção Sete.
- _____. (1998). Alfabetizar em Cabo Verde – Um processo isomórfico sociocultural, Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.
- GOMES, S. (1999). “Cabo Verde: mulher, cultura e literatura”, in Mar Além, nº 0, Lisboa: Edição de Publicações Mar Além, pp 39-47.
- GONÇALVES, A. (1999). “Identidades culturais e emergência do nacionalismo angolano”, Comunicação apresentada na III Reunião Internacional de História de África, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, M. e ANDRADE, L. (2003). Pa Nu Papia Kriolu, Boston: M e L Enterprises, 2ª edição.
- GONZALEZ, P. (2002). O Movimento da Escola Moderna, Porto: Porto Editora.
- GRASSI, M. (2003). Rabidentes Comércio Espontâneo Transnacional em Cabo Verde, Lisboa: ICS.
- _____. (2004). “Estrutura familiar e matrimonial cabo-verdiana e empresárias empreendedoras”, Comunicação apresentada no IV Congrès Internacional d’Estudis Africans del Mon Ibèric. Generalitat de Catalunya i LISA, Barcelona.

- GRAVE-RESENDES, L. e SOARES, J. (2002). Diferenciação Pedagógica, Lisboa: Universidade Aberta.
- GROSSO, M. (2005). “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in Palavras, nº 27, Lisboa: APP, pp. 31-36.
- GUEDES, T. (1997). Composição - Oh, Não!, Lisboa: Editorial Caminho.
- GUERRA, I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, Estoril, Edições Principia.
- GUERRA, M. (2003). Uma Seta no Alvo – A avaliação como aprendizagem, Porto: Edições ASA.
- GUSMÃO, N. (2004). Os Filhos da África em Portugal, Lisboa: ICS.
- HAUMONT. (1976). “Les pratiques d’appropriation du logement”, in Actes de la conf. de Strasbourg, Louvain-la-Neuve, pp 220-229.
- HÖFLING, C. e outros. (2004) “O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira”, in Intercâmbio, Vol. XIII, São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, pp. 2-8.
- HOPFFER, A. (2003). “A ficção cabo-verdiana pós-claridosa”, in Portuguese Literary & Cultural Studies, nº 8, Center for Portuguese Studies and Culture, University of Massachusetts: Dartmouth, pp 227- 243.
- _____. (2004). “Problemáticas actuais da lusografia e da universalização na literatura cabo-verdiana”, in A Semana, Praia, pp 3.
- HOPFFER, A. org. (1988). Mirabilis de Veias ao Sol Antologia dos Novíssimos Poetas Cabo-Verdianos, Praia: ICL.
- HORTA, I. e ALVES-MARTINS, M. (2004). “Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais”, in Análise Psicológica, Vol. 22, nº 1, Lisboa: ISPA, pp. 213-223.
- IGE/DREL, (2000). Relatório: Avaliação integrada das escolas.
- INE. (2003). Dados do Censo de 2000, Cabo Verde.
- INSTITUTO DAS COMUNIDADES DE CABO VERDE. (2003). – Quadros de Países e Cidades de Acolhimento de Caboverdeanos, [on line]. Available: http://www.ic.cv/diaspora_num.html
- INSTITUTO PORTUGUÊS de APOIO ao DESENVOLVIMENTO. (2004). Cabo Verde [on line]. Available: http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=72
- ITURRA, R. e REIS, F. (1990). O Jogo Infantil numa aldeia camponesa, Guarda: Associação de jogos tradicionais.

- JACINTO, C. (2005). O Dicionário no 1º Ciclo, Dissertação de licenciatura Torres Novas: ESETN.
- JÚDICE, N. (2004). “Produção de textos escritos” in *Palavras*, nº 26, Lisboa: APP, Outono, pp. 19-23.
- KANGRO, A. (2004). “A Declaração de Bolonha e a formação profissional de professores”, in Revista Europeia de Formação Profissional, nº 33 - Set-Dez, Berlim, pp. 53-57.
- LAMAS, E. (2000). Dicionário de Metalinguagens da Didáctica, Porto: Porto Editora.
- LANG, J. (2002). Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde), Tübingen – Alemanha: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- LARANJEIRA, P. (1995). Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, Lisboa: Universidade Aberta.
- LEAL, E. (2004). Jornal escolar: socializar o mundo da criança, Dissertação de licenciatura, Torres Novas: ESETN.
- LEFFA, V. (2001). O uso de dicionários on-line. [on line], Available: <http://www.leffa.pro>
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO, nº 103/111/90 de 29 de Dezembro, revista em 1999.
- LEITE, C. (2002). O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. e RODRIGUES, M. (2001). Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania, Lisboa: IIE
- LEITE, C. e outros. (2001). Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, Gerir e Avaliar, Porto: Edições ASA.
- LIMA, H. (1997). “Adivinhas populares”, in Kultura, nº 1, Praia: Gabinete do Secretariado de Estado da Cultura de Cabo Verde, pp 25-30.
- _____. (2000). Un Bes Tinha Nho Lobu Ku Tubinhu, Praia: Instituto Nacional de Investigação e Cultura.
- LIMA, M. (1980). Introdução à Antropologia Cultural, Lisboa: Editorial Presença, 2ª edição.
- LITWINOFF, R. coord. (1997). O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua: os Contadores de histórias, Lisboa: DEB.
- LOPES, A. (2002). “O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística”, in Uma Política de Língua para o Português, Lisboa: Edições Colibri, pp 15-31.
- _____. (2003). A Aula de Português, Mindelo: Edições Calabedotche.

- LOPES FILHO, J. (1983). Estória, Estória - Contos Cabo Verdianos, Lisboa: Edições Ulmeiro, 2ª edição.
- _____. (1995). Cabo Verde-Retalhos do Quotidiano, Lisboa: Editorial Caminho.
- _____. (1996). Ilha de S. Nicolau Cabo Verde - Formação da Sociedade e Mudança Cultural, Lisboa: Ministério da Educação.
- _____. (1997). “Animais e plantas em provérbios cabo-verdianos”, in Kultura, n.º 1. Praia: Gabinete do Secretariado de Estado da Cultura de Cabo Verde, pp 119-123.
- _____. (2005). As Estórias na cultura Cabo-verdiana, in Revista Universidade de Cabo Verde, [on-line], Available: <http://www.cniunivcv.cv/revLista.html>
- LOPES, J. (2004). “Ler ou não ler eis a questão” in Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura, Coimbra: Edições Quarteto, pp. 13-52.
- LOPES, J. V. (1996). Cabo Verde Os Bastidores da Independência, Praia – Mindelo: Centro Cultural Português e Instituto Camões.
- LOPES, L. (1987). Brinquedos Cabo-verdianos, Lisboa: Museu do Traje.
- _____. (1990). A História de Blimundo, Praia-Mindelo: IC/CCP
- _____. (1998). Unine, Praia-Mindelo: IC/CCP.
- LOPES, M. (1991). Os Flagelados do Vento Leste, Lisboa: Vega, (3ªed.).
- MADEIRA, A. (2005). Duas caminhadas na senda da alfabetização, Dissertação de licenciatura, Torres Novas: ESETN.
- MARCELINO, F. (2002). “Das técnicas de Freinet à autoformação cooperada”, in Escola Moderna, nº 16 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 49-59.
- MARQUES, A. (2003). Motivar para a Escrita, Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, F. (2002). Análise da Educação Básica Cabo-Verdiana, Dissertação de mestrado, Lisboa: Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- MARQUES, I. (1998). “Algumas considerações sobre dicionários electrónicos e sua utilização”, in Palavras, nº 14, Lisboa: APP, pp. 59-61.
- MARQUES, M. E. (2003). Português, Língua Segunda, Lisboa: Universidade Aberta.
- MARQUES, M. (2004). Formação contínua de Professores de Ciências, Porto: Edições ASA.
- MARTINS, A. (2003). “O jornal escolar: uma estratégia de articulação com as famílias” in Actas dos Colóquios de Língua Portuguesa, Torres Novas: Edição ESETN, pp. 31-40.

- MARTINS, G. (1997). “Educação e diversidade”, in Educação e Sociedade, nº 1, pp 126-130.
- MARTINS, L. (2005). “Cabo Verde”, in Visão, Lisboa: Edimpresa Editora Lda., pp 168-171.
- MARTINS, M. (2001). “Leitura, literatura infantil e ilustração no contexto de formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo”, in Actas do II Encontro Nacional em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: IEC-UM.
- MARTINS, V. (1997). “A música cabo-verdiana”, in Novas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Lisboa: Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses, pp 41-46.
- MATEUS, M. (2002). “Ensino da língua e desenvolvimento educativo”, in Perspectivas, vol. 20, Florianópolis, pp. 15-25.
- MATEUS, M. H. e PEREIRA, L (2005). Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento, Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- MATEUS, M. H.e outros coord. (2008). DiversidadeLinguística na Escola Portuguesa, Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATEUS, M. H. e PEREIRA, L (2005). Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento, Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- MATEUS, M. H. e VILLALVA, A (2006). O Essencial sobre a Linguística, Lisboa: Editorial Caminho.
- MAUER, R. (2000). “E aí, como se escreve?”, [on line], Available: [http\\:www.facosfacad.com.br](http://www.facosfacad.com.br)
- MEIRELES, C. (2002). Isto e Aquilo, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- MELANCIA, F. e ARSÉNIO, P. (1998). “Para quê os trabalhos de casa”, in Escola Moderna, nº 4 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 40-52.
- MENDES, A. (1999). “Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 343-354.
- MENDES, L. org. (2002). Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de formadores e investigadores, Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- MENDES, M. (2005). “Cabo Verde – Ir à escola em L2”, in Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento, Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, pp. 113-134.
- MENDONÇA, M. (2002). Ensinar e Aprender por Projectos, Porto: Edições ASA.
- MENÉRES, M. (2003). O poeta faz-se aos 10 anos, Porto: Asa Editores, 6ª Edição.

- MEVRH. (1990). “Programa de Língua Portuguesa”, in Organização Curricular, Praia.
- _____. (2002). Plano Nacional de Acção de Educação para Todos, Cabo Verde.
- _____. (2003). Sistema Educativo Cabo Verde [on line]. Available: <http://www.minedu.cv/Sis>
- _____. (2003). Plano Estratégico para a Educação, Cabo Verde.
- _____. (2003). Programas Estratégicos Prioritários: Educação e Valorização dos Recursos Humanos, Cabo Verde.
- MIGUÉNS, M. (2005). “Nota prévia”, in Actas do Seminário Educação e Família, Lisboa: Edição CNE, pp 9-12.
- MIRANDA, S. (2003). Novas Dinâmicas para grupos, Porto: Edições ASA.
- MOEDAS, P. (2002). “Vivenciar o prazer da escrita na escola”, in Escola Moderna, nº 10 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 11-18.
- MONTEIRO, E. (1997). O Brinquedo em Portugal, Porto: Livraria Civilização Editora.
- MORAIS, A. (2001). Ortografia: Ensinar e Aprender, São Paulo: Editora Ática.
- MOREIRA, M. e ALARCÃO, I. (1997). “A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos”, in Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, Porto: Porto Editora, pp. 119-138.
- MOREIRA, M. e BUCHWEITZ, B. (1993). Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico, Lisboa: Plátano Edições.
- MORGADO, J. (2004). Qualidade na Educação – Um desafio para os professores, Lisboa: Editorial Presença.
- _____. (2004a). Manuais Escolares – Contributo para uma Análise, Porto: Porto Editora.
- MOYLES, J. (2002). Só Brincar, Porto Alegre: Artemed Editora.
- NEVES, M. (2002). “Um trabalho de projecto em matemática”, in Escola Moderna, nº 15 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 15-36.
- _____. (2003). “Iniciação à leitura e à escrita” in Actas dos Colóquios de Língua Portuguesa, Torres Novas: Edição ESETN, pp. 17-29.
- NIZA, I. (1999). “Contributos para o apoio ao estudo dos alunos”, in Escola Moderna, nº 6 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 44-51.
- _____. (2002). “Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita”, in Escola Moderna, nº 14 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 5-30.
- NIZA, S. (1994). “O Modelo curricular de educação pré-escolar na Escola Moderna Portuguesa”, Lisboa: MEM, (documento policopiado).

- _____. (1998). “Organização do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino básico”, in Inovação, nº11, Lisboa: IIE, pp. 77-98.
- _____. (1998a). Formação inicial de professores: Pré-escolar e 1º Ciclo, Conferência produzida na ESE de Setúbal.
- _____. (2000). “A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem”, in Escola Moderna, nº 9 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 39-46.
- _____. (2004). “A diferenciação pedagógica na gestão do currículo”, in Escola Moderna, nº 21 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 64-69.
- _____. (s/d). As práticas do MEM, Caderno de circulação interna do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, documento policopiado.
- NIZA, S. coord. (1998b). “Criar o Gosto pela Escrita”, Lisboa: Editorial do ME.
- NIVAGARA, D. (2005). Administração, Gestão e Supervisão Escolar, Maputo: MEVRH-CV.
- NOSI/GABINETE DO PRIMEIRO MINISTRO. (2004). Relatório sobre o estado das tecnologias de informação e comunicação em Cabo Verde.
- NOVA, E. (1997). Avaliação dos Alunos – Problemas e soluções, Lisboa: Texto Editora.
- NÓVOA, A. (1998). “Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna”, in Escola Moderna, nº 3, Lisboa: MEM, pp. 13-18.
- NUNES, A. e MOREIRA, A. (2005). “O portfólio na aula de Língua Estrangeira”, in Portfólios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro, Porto: Porto Editora, pp. 52-65.
- OIKOS. (1994). Um Mundo de Crianças, Lisboa: UNICEF.
- OLIVEIRA, J. (2002). Psicologia da Família, Lisboa: Universidade Aberta.
- OLIVEIRA, L. (1997). “A Acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua ”, in Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, Porto: Porto Editora, pp. 91-106.
- OLIVEIRA, M. (2005). Fábrica do Texto: Guia para a produção de diferentes tipos de texto, Cascais: Arteplural edições.
- OLIVEIRA, M. M. (2006). “Revisitando a formação de professores de Língua Materna: teoria, prática e construção de identidades”, in Revista Linguagem em (Dis)curso, vol. 6, n.1 São Paulo, pp.27-44.
- PACHECO, J. (2002). “Critérios de avaliação na escola” in Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: DEB, pp. 53-64.

- PACHECO, J. e FLORES, M. (1999). Formação e Avaliação de Professores, Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. org. (1999). Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo, Braga: Livraria Minho.
- _____. (2000). Políticas de Integração Curricular, Porto: Porto Editora.
- PAPERT, S. (1997). A família em Rede, Lisboa: Relógio de Água.
- PARASKEVA, J. (2001). A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo, Porto: Edições ASA.
- PARDAL, L. e MARTINS, A. (2005). “Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional”, in Psicologia da Educação, nº 20 1º, São Paulo, pp. 103-117.
- PAVIANI, J. (2004). “Disciplinaridade e interdisciplinaridade” in Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Porto: Edições Campo das Letras, pp. 15-58.
- PEÇAS, A. (1998). “O Papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância”, in Escola Moderna, nº 4, Lisboa: MEM, pp. 14-30.
- _____. (1999). “Uma cultura para o trabalho de projecto”, in Escola Moderna, nº 6 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 56-61.
- PEIXEIRA, L. (2003). Da Mestiçagem à Caboverdianidade, Lisboa: Edições Colibri.
- PEIXOTO, F. (2004). “Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico”, in Análise Psicológica, Lisboa: Edição ISPA, pp 235-244.
- PELÁGIO, A. (1998). “Duas culturas, duas línguas em interacção ”, in O Ensino da Língua Portuguesa Como 2ª Língua, Lisboa: DEB, pp 197-217.
- PENNAC, D. (1993). Como um Romance, Porto: Edições ASA.
- PERALTA, M. (2002). “Como avaliar competências” in Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: DEB, pp. 25-33.
- PEREIRA, D. (2003). Português a Mil Vozes, Lisboa: ME - DEB.
- _____. (2003a). “Escrever em crioulo:un Kaminhu lonji”, in Portuguese Literary & Cultural Studies 8, Center for Portuguese Studies and Culture, University of Massachusetts: Dartmouth. pp 87- 101.
- _____. (2004). Crioulos de Base Portuguesa [on line]. Available: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html#>
- _____. (2006). Crioulos de Base Portuguesa, Lisboa:Editorial Caminho.

- PEREIRA, I. (2003). “A Língua Portuguesa na formação inicial de Educadores de Infância e professores do 1º Ciclo”, in Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores, Braga: CILM-UM, pp. 103-112.
- PEREIRA, L. (2001). “A formação de professores para o ensino da escrita”, in A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Porto Editora, pp. 35-50.
- _____. (2002) Das Palavras aos Actos. Ensaio sobre a Escrita na Escola Lisboa: Ministério da Educação.
- _____. (2004). “O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica” in Palavras, nº 25 Primavera, Lisboa: APP, pp. 25-36.
- PEREIRA, L. e AZEVEDO, F. (2005). A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, M. (2005). “O Currículo por competências” in Escola Moderna, nº 23 5ª série Lisboa: MEM, pp. 5-43.
- PERRENOUD, P. (1997). Pédagogie Différenciée, Paris: ESF éditeur.
- _____. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício do Professor – Profissionalização e Razão Pedagógicas, Porto Alegre: Edição Artes Médicas.
- PESSANHA, A. (2001). Actividade Lúdica Associada à Literacia, Lisboa: ME.
- PIMENTA, J. (2005). “A actuação estratégica na leitura de narrativas” in Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Coimbra: Edições Almedina, pp. 41-62.
- PINHEIRO, A. (2005) “Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem demonstrado” in Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Coimbra: Edições Almedina, pp. 15-28.
- PINTO, J. (2005). “A Avaliação no quotidiano: uma oportunidade para a aprendizagem” in Infância e Educação, Porto: GEDEI, pp. 97-108.
- PINTO, M. (2002). Práticas Educativas numa Sociedade Global, Porto: Edições ASA.
- PINTO, O. (1999). “Manuais escolares de Língua Portuguesa – Uma análise das propostas de ensino/aprendizagem de conceitos sintácticos”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 375-386.
- _____. (2004). “Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar”, in Palavras, nº 25, Lisboa: APP, pp. 45-59.
- PINTO, P. (2001). Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros, Lisboa: Editorial Estampa.
- PIRES, J. (2001). “Heterogeneidade e diferenciação”, in Escola Moderna, nº 12 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 35-38.

- _____. (2003). “O planeamento no modelo pedagógico de Movimento da escola moderna”, in Escola Moderna, nº 17 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp 23-66.
- PIRES, J. L. (2004). O Homem da Bola de Vidro Cortada ao Meio, Lisboa: Expresso.
- PIRES, J e ESPÍRITO SANTO J. (2001). “Influência dos métodos pedagógicos no desenvolvimento moral da criança”, in Escola Moderna, nº 12 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp 11-31.
- PNUD. (2004). Relatório Nacional sobre o Desenvolvimento Humano - As novas tecnologias de informação e comunicação e a transformação em Cabo Verde.
- POMBO, O. (2004). “Epistemologia da interdisciplinaridade” in Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Porto: Edições Campo das Letras, pp. 93-124.
- _____. (2004a). Interdisciplinaridade: Ambições e Limites, Viseu: Edições Relógio D’Água.
- PONTE, J. e SERRAZINA, M. (2000). Didáctica da Matemática no 1º Ciclo, Lisboa: Universidade Aberta.
- PONTE, J. (1994). “O Professor de Matemática: Um Balanço de Dez Anos de Investigação”, in Quadrante, 3 (2), Lisboa, pp. 79-114.
- _____. (1998). Didácticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional, Aveiro, Conferência apresentada no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PONTE, J. e outros. (2000). Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade, [on-line], Available: http://correio.cc.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm
- PONTÍFICIE, F. (2002). “S. Tomé e Príncipe: Breve caracterização do quadro linguístico”, in Uma Política de Língua para o Português, Lisboa: Edições Colibri, pp. 55-60.
- POSLANIEC, C. (2006). Incentivar o Prazer de Ler, Porto: Edições ASA.
- PRADO, P. e outros. (1985). La ville en partage, sociabilités, territoires dans un ville moyenne, Paris: Centre de Ethnologie, CNRS.
- PRATAS, F. (2002). O Sistema Pronominal do Caboverdiano (variante de Santiago) Questões de Gramática, dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- QUEIRÓS, M. (1992). As Ilhas da Outra Face da Lua, Rio Tinto: Edições Asa.
- RAFANEWS. (2006) Delinquência juvenil é reflexo do abandono escolar, [on line], Available: <http://www.blogg.org/blog-16453-billet-269412.html> (3 Jan.).
- RANGEL, M. (2003). Áreas Curriculares não Disciplinares – 1º Ciclo, Porto: Porto Editora.

- REBELO, D. e ATALAIA, L. (2000). Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição.
- REBELO, D. e outros. (2000). Fundamentos da Didáctica da Língua Materna, Lisboa: Universidade Aberta.
- RESOLUÇÃO Nº 65/2000 de 2 de Outubro Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- RIBEIRO, S. (2004). A Diferenciação Pedagógica numa Sala (Des)organizada, Dissertação de licenciatura, Torres Novas: ESE de Torres Novas.
- ROA, P. (2003). “O Movimento da Escola Moderna Portuguesa”, in Escola Moderna, nº 18, Lisboa: MEM, pp. 56-70.
- ROBALO, F. (2004). Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma, Lisboa: Texto Editores.
- ROCHA-TRINDADE, B. (2001) “História da Emigração em Portugal JANUS, Espaço on-line de Relações Exteriores, [on line], Available: http://www.janusonline.pt/2001/2001_3_3_3.html#topo.
- RODRIGUES, A. (2003). Minguim, o Pirata, Mindelo: Biblioteca Municipal do Mindelo.
- RODRIGUES, D. (2001). Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva, Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, F. (1999). “Das configurações do manual às representações de Literatura”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 423-440.
- ROLDÃO, M. (1999). “Currículo como projecto. O Papel das escolas e dos professores”, in Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico, Porto: Porto Editora, pp 12-21.
- _____. (1999a). Gestão Curricular Fundamentos e Práticas, Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- _____. (1999b). Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise, Porto: Porto Editora.
- _____. (2000). Inovação Currículo e Formação, Porto: Porto Editora.
- _____. (2004). Gestão Curricular e Avaliação de Competências, Lisboa: Editorial Presença, 2ª edição.
- ROSA, L. (2000). “A integração das tecnologias de informação e comunicação na escola”, in AGORA, Boletim on-line do programa Prof 2000.
- RUMELHART, D. (1977). “Toward an interactive model of reading”, in Attention and performance, Vol. 6, Hillsdale Erlbaum, pp. 573-603.

- SÁ, E. e CORDEIRO, M. (2004). “As crianças levam demasiados trabalhos para casa?”, in Jornal Expresso, edição de 20/11/04, Lisboa.
- SAINT-MAURICE, A. (1997). Identidades Reconstruídas, Oeiras: Celta Editora.
- SALÚSTIO, D. (1998). A Estrelinha Tlim Tlim, Praia-Mindelo: IC/CCP.
- SANCHES, J. (2001). Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula, Porto: Porto Editora.
- SANCHES, M. (2005). Atitude de Alguns Cabo-verdianos Perante a Língua Materna, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- SANTANA, I. (1998). “Estruturas da auto formação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa”, in Escola Moderna, nº 3, Lisboa: MEM, pp. 5-12.
- _____. (2000). “Práticas pedagógicas diferenciadas”, in Escola Moderna, nº 8 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 30-33.
- _____. (2000a). “Uma prática de diferenciação em sala de aula” in Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF Diversidade e Diferenciação, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 164- 170.
- _____. (2003). “A Construção social da aprendizagem escrita”, in Escola Moderna, nº 19 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 5-32.
- SANTANA I. e outros. (1999). “O Plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens”, in Escola Moderna, nº 5 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 13-50.
- SANTOS, A. (2002). Da Família à Escola, Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, D. (2002). Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna, Porto: Porto Editora.
- SANTOS, L. (2002). “Auto-avaliação regulada” in Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: DEB, pp. 75-84.
- SANTOS, M. (2005). “Alfabetização em língua portuguesa, língua segunda. Projecto continuar a ser criança”, in Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento, Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, pp. 137-154.
- SANTOS, M. M. (2005). Aprender a Estudar, Lisboa: Lisboa Editora.
- SANTOS, M. P. (2004). A Educação e o Ensino em Cabo Verde: Desafios e Perspectivas. In Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa.
- SARAIVA, J.org. (2001). Literatura e Alfabetização - Do plano do choro ao plano da acção, Porto Alegre: Artmed Editora.

- SEQUEIRA, A. (1999). “Manuais de Língua Portuguesa para a Guiné-Bissau um caminho percorrido”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 469-474.
- SERRALHA, F. (2001). “Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de Socialização”, in Escola Moderna, nº 11 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 32-40.
- SHORES, E. e GRACE, C. (2001). Manual de Portefólio, Porto Alegre: Artemed Editora.
- SILVA, A. (2005). O Crioulo como Marca da Cultura Cabo-verdiana, Monografia de Licenciatura em Relações Interculturais, Lisboa: Universidade Internacional.
- SILVA, A. C. (2003). “Uma perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura” in Quid Novi, nº4, Torres Novas: ESETN, pp. 67-69.
- SILVA, A. e SÁ, I. (1997). Saber Estudar e Estudar para Saber, Porto: Porto Editora, 2ª edição.
- SILVA, C. (2003). “Potencialidades didáticas das TIC nas aulas de Português”, in Como Pôr os Alunos a Trabalhar?, Lisboa: Edição APP.
- SILVA, J. (1995). A Família do Chibim, Praia: Horizonte Lda.
- SILVA, L. (2005). “A nossa língua – Arma de dignidade”, in A Semana, Praia, pp 6.
- SILVA, L. M. (1999). “Manuais escolares e a frequência de bibliotecas”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 475-483.
- SILVA M. (2003). Discriminatio subtilis – Estudo de três classes multiculturais, Dissertação de doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SILVA M. e outros. (2003). Ensina o teu computador - Manual só para miúdos, Lisboa: Edição de FCCN.
- SILVA, T. (2000). Teorias do Currículo, Porto: Porto Editora.
- SILVA, V. (2000). Na Kaminhu, Praia: Edições do autor.
- SIMAS, A. (1996). A Formação para a Cidadania no Ensino da História, (Dissertação de mestrado) Lisboa, Universidade Católica.
- SIMÕES, M. (2002). “O brinquedo e a promoção do desenvolvimento cognitivo na infância: uma perspectiva interaccionista”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra, pp 571-580.
- SIM-SIM, I. (1997). A Língua Materna na Educação Básica, Lisboa: ME-DEB.

- _____. (1998). Desenvolvimento da Linguagem, Lisboa: Universidade Aberta.
- _____. (2001). “Um retrato da situação: os dados e os factos”, in A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Porto Editora, pp. 11-26.
- _____. (2001a). “A formação para o ensino da leitura”, in A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Porto Editora, pp. 51-61.
- _____. (2004). “Sabe-se hoje o que é preciso fazer para formar bons leitores” in Palavras, nº 26, Lisboa: APP pp. 7-18.
- _____. (2006). Ler e Ensinar a Ler, Porto: Edições ASA.
- SIM-SIM, I. e MICAEL, M. (2006). “Determinantes da compreensão da leitura” in Ler e Ensinar a Ler, Porto: Edições ASA, pp. 35-62.
- SIM-SIM, I. e SANTOS, M. (2006). “O Ensino inicial da leitura” in Ler e Ensinar a Ler, Porto: Edições ASA, pp. 139-170.
- SIM-SIM, I. e outros. (2006). “O Desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração” in Ler e Ensinar a Ler, Porto: Edições ASA, pp. 63-77.
- SIRAJ-BLATCHFORD, J. e WHITEBREAD, D. (2003). Supporting Information and Communications Technology Education”, in the Early Years, Maidenhead: Open University Press
- SOARES, J. (2000). “Obstáculos à aprendizagem da escrita”, in Escola Moderna, nº 9 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 25-30.
- _____. (2003). “Comunicação na sala de aula e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico”, in Escola Moderna, nº 18 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 15-21.
- _____. (2004). “Aprender e ensinar a escrever e a ler no 1º ciclo do Ensino Básico”, in Escola Moderna, nº 22 – 5ª série, Lisboa: MEM, pp. 31-39.
- SOARES, M. (2005). “Concepções de interdisciplinaridade no projecto de gestão flexível do currículo” in Mudanças Curriculares em Portugal, Porto: Porto Editora, pp. 221-235.
- SOBRAL, I. e outros. (2003). Eficácia e Qualidade na Escola, Porto: Edições ASA.
- SOBRINO, J. (2000). A Criança e o Livro, Porto: Porto Editora.
- SOUSA, G. (2001). O Monstrinho da Lagoa Rosa, Mindelo: IC/CCP.
- _____. (2001a). O Caracol Julião, Mindelo: IC/CCP.

- SOUSA, L. (1999). “Níveis de Estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 495-505.
- SOUSA, M. (1999). “A formação de leitores – o Contributo do Manual Escolar”, in Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 507-513.
- SOUSA, O. (1999). Competências Ortográficas e Competências Linguísticas, Lisboa: ISPA.
- SOUSA, O e CARDOSO, A. (2005). “Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua”, in Palavras, nº 27, Lisboa: APP, pp. 61-69.
- STANOVICH, K. (1984). “The interactive- compensatory model of reading” in Remedial Special Education, nº 5 pp. 13-19
- TALETE, T. (2003). Quinta da Mina: Modos de vida num bairro de habitação social, Dissertação de licenciatura em Sociologia, Lisboa: ISCTE.
- TAVARES, C. (2000). Os Media e a Aprendizagem, Lisboa: UA.
- TEIXEIRA, M. (1987). Brinquedos Cabo-verdianos, Lisboa, Museu do Traje.
- TOMLINSON, C. e ALLAN, S. (2002). Liderar projectos de diferenciação pedagógica, Porto: Edições ASA.
- TOMO, C. (2005). Módulo de Formação Escola Comunidade, Maputo: MEVRH-CV.
- TORRADO, A. (2002). Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos, Lisboa: Editorial Caminho, 3ª ed.
- TRAÇA, E. (1998). O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças, Porto: Porto Editora, 2ª edição.
- TUCKMAN, B. (2002). Manual de Investigação em Educação, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.
- UNESCO. (2003). L’Education dans un Mondemultilingue, Document.cadre de L’UNESCO.
- UNICEF. (2001). Plan Stratégique à Moyen Terme pour la Période 2002/2005.
- VAIDEANU, G. (2006). “A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese” in Interdisciplinaridade: Antologia, Porto: Edições Campo das Letras, pp. 161-176.
- VALA, J. (1986). “Análise de conteúdo”, in Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento, pp 101-126.
- VALADARES, J. (2002). “Avaliando para melhorar a aprendizagem” in Quid Novi, nº 3 Torres Novas: ESETN, pp. 29-44.
- VARINO, I. (2001). Os manuais escolares de Língua Materna – Veículos de Mundividência, Dissertação de licenciatura, Torres Novas: ESE de Torres Novas.

- _____. (2003). “Os manuais escolares de Língua Materna,” in Quid Novi?, Torres Novas: Edição ESETN, pp. 39-46.
- VEIGA, M. (1997). “O português: espaço aberto, o crioulo: espaço identitário”, in Novas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Lisboa: Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses, pp 31-40.
- _____. (2002). O Caboverdiano em 45 Lições, Praia: INIC.
- _____. (2003). “Bilinguismo funcional: assunção descomplexada”, in Portuguese Literary & Cultural Studies, nº 8, Center for Portuguese Studies and Culture: University of Massachusetts Dartmouth. pp 79- 86.
- _____. (2004). A Construção do Bilinguismo, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- _____. (2005). “Cultura: música, raiz di polon da cultura caboverdiana”, in Voz di Povo, Aveiro, [on line]. Available: www.vozdipovo.com/torneioaecav/html/cultura.htm
- VELASQUEZ, M. (2004). “Teoria e prática do ensino da leitura” in Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura, Coimbra: Edições Quarteto, pp. 95-137.
- VIANA, F. e TEIXEIRA, M. (2002). Aprender a Ler da Aprendizagem informal à Aprendizagem formal, Porto: Edições ASA.
- VIEIRA, A. e FONSECA, T. (1996). Jornais escolares, Lisboa: Edição IIE.
- VIGNER, G. (s/d). A Máquina da Escrita - Os Tipos do Texto, Vol. 1, Lisboa: Edição Vega.
- VIGOTSKY, L. (1979). Pensamento e Linguagem, Lisboa: Edições Antídoto.
- VILAR, A. (2000). O Professor Planificador, Porto: Edições ASA.
- VILLARDI, R (2002). “Formação de leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto” in Palavras, nº 21, Lisboa: APP, pp. 23-30.
- VITÓRIA, S. (2002). “O portfólio”, in Revista Aprender Virtual, Novembro/Dezembro.
- WIKIPEDIA. (2004). Economia de Cabo Verde [on line]. Available: http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_de_Cabo_Verde
- ZEICHNER, M. (1983). “Alternative Paradigms of Teacher Education” in Journal of Teacher Education, 34 (3) pp. 3-9.
- _____. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas, Lisboa: Educa.

Índice analítico

A

Agenda semanal, 203, 205, 321
 Amostra, 7, 98, 99, 170, 171, 261, 531
 Aperfeiçoamento de texto, 240, 245, 289, 291, 353
 Aprendizagem cooperativa, 193, 335, 385, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 560
 Áreas de trabalho, 118, 194, 217, 261, 262, 266, 267, 269, 533, 556, 563
 Auto-avaliação, 195, 205, 369, 438, 444, 445, 448, 451
 Autoformação, 119, 471, 479, 489, 492, 495, 496, 497, 499, 524, 538, 544, 549, 550, 578
 Autonomia, 49, 66, 67, 69, 137, 142, 144, 147, 149, 151, 153, 174, 181, 186, 190, 205, 209, 214, 226, 227, 240, 245, 249, 256, 267, 269, 280, 295, 310, 323, 326, 334, 361, 384, 395, 399, 400, 401, 405, 407, 408, 412, 413, 426, 444, 464, 466, 483, 484, 489, 517, 530, 535, 544, 547, 553, 556, 559
 Avaliação aferida, 69, 444, 458
 Avaliação diagnóstica, 441, 442
 Avaliação formativa, 152
 Avaliação sumativa, 152
 Avaliar, 111, 177, 209, 433, 437, 438, 447, 464, 577

B

Biblioteca, 100, 103, 108, 195, 207, 303, 304, 307, 316, 318, 320, 321, 322, 323, 527, 528, 533, 538, 546, 552, 563

C

Calendário, 110, 195, 198, 199, 235
 Capacidade de auto-regulação, 190, 442
 Classificador, 215, 235, 240, 352
 Clima sócio-afectivo, 267
 Co-avaliação, 445, 451
 Competência, 53, 117, 138, 139, 140, 152, 165, 249, 251, 278, 282, 294, 296, 307, 310, 315, 316, 326, 327, 328, 331, 339, 349, 350, 381, 398, 425, 437, 438, 461, 472, 509, 512, 516, 517, 518, 519, 528, 532, 538, 542, 545, 550, 560, 563

Comunicação, 19, 27, 37, 56, 74, 75, 76, 79, 85, 86, 87, 88, 113, 164, 166, 174, 175, 179, 184, 192, 202, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 231, 234, 235, 240, 245, 247, 250, 254, 255, 257, 267, 282, 286, 288, 301, 307, 311, 316, 325, 328, 329, 330, 334, 356, 364, 365, 366, 373, 381, 383, 398, 399, 421, 433, 440, 441, 480, 496, 499, 500, 512, 513, 514, 521, 522, 539, 566
 Conselho de Cooperação Educativa, 166, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 213, 254, 397
 Contextos de formação, 473, 474
 Correspondência interescolar, 207, 289, 364, 372
 Crioulo. Consulte LCV
 Critérios de avaliação, 161, 226, 444, 446, 450, 451, 454, 460, 463, 466, 515
 Currículo, 1, 8, 97, 107, 108, 111, 117, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 221, 222, 251, 259, 335, 361, 380, 384, 408, 422, 434, 435, 448, 457, 474, 477, 479, 480, 482, 483, 526, 530, 543, 544, 547, 548, 552, 555, 556, 558, 559, 561, 562

D

Decifração, 279, 294, 298, 328, 512, 563
 Descodificação, 254, 277, 278, 295, 297, 298, 304, 305
 Diário de turma, 563
 Dicionário, 243, 244, 336, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 393
 Didática, 9, 178, 224, 226, 256, 280, 282, 288, 307, 325, 353, 359, 377, 417, 451, 465, 485, 497, 515, 518, 519, 520, 529, 532, 538, 540, 541, 543, 545, 551, 559, 562
 Diferenciação pedagógica, 346, 379, 380, 382, 384, 393, 416, 422, 424, 427, 442, 527, 528, 533, 545, 552, 558, 560
 Dossiê, 447

E

Escrita, 8, 36, 37, 38, 39, 68, 72, 76, 78, 79, 82, 83, 85, 113, 118, 172, 174, 175, 176, 180, 184, 185, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 207, 209, 213, 214, 218, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 253, 254, 255, 261, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 301, 302, 307, 308, 309, 310, 315, 316, 317, 319, 322, 323, 324, 327, 330, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 356, 357, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 375, 377, 394, 397, 415, 416, 417, 419, 421, 422, 423, 424, 426, 427, 428, 449, 450, 451, 455, 461, 465, 509, 510, 511, 513, 514, 515, 519, 521, 522, 525, 529, 531, 532, 536, 537, 539, 541, 545, 546, 550, 551, 552, 556, 557, 559, 560, 563, 564

Estudo autónomo, 203, 383, 406, 416, 424, 533, 552, 557

Expressão livre, 166, 212

F

Ficheiros, 195, 204, 208, 215, 233, 241, 242, 243, 406

Flexibilização, 117, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 171, 172, 173, 181, 183, 555, 556, 559, 562

Formação contínua, 2, 9, 97, 105, 107, 431, 474, 488, 489, 490, 491, 492, 495, 498, 505, 524, 527, 538, 539, 544, 546, 547, 548, 549, 550, 552, 553, 559, 562

Formação em LP, 2, 9, 98, 107, 522, 524, 527, 528, 530, 531, 540, 547, 550, 559, 563

G

Gramática, 79, 87, 174, 184, 231, 240, 261, 274, 285, 306, 328, 330, 336, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 368, 369, 371, 373, 416, 417, 419, 422, 423, 426, 428, 455, 461, 465, 510, 512, 521, 524, 532, 536, 537, 545, 546, 550, 557, 558, 560, 563

H

Hetero-formação, 492

I

Identidade cultural, 2, 74, 522, 541

Instrumentos de avaliação, 8, 118, 161, 434, 436, 438, 439, 446, 448, 449, 460

Instrumentos de pilotagem do trabalho, 195

Interdisciplinaridade, 136, 170, 178, 180, 183, 225, 227, 228, 231, 310, 333, 366, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 418, 422, 424, 428, 485, 511, 533, 548, 552

Investigação qualitativa, 93

Investigação-acção, 9, 502, 503, 504, 505, 559

J

Jornal escolar, 213, 289, 364, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 533, 559

L

L1, 172, 183, 326, 353, 415, 422, 423, 425, 511, 522, 542, 544, 558, 560, 563

L2, 8, 118, 164, 184, 185, 325, 326, 327, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 353, 415, 421, 422, 425, 508, 510, 511, 519, 520, 521, 522, 525, 539, 543, 545, 558, 563, 564, 565

LCV, 7, 41, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 324, 417, 423, 425, 509, 511, 541, 558

Leitura, 8, 68, 116, 117, 118, 175, 176, 177, 180, 184, 185, 197, 207, 209, 213, 218, 227, 228, 229, 231, 242, 247, 254, 255, 261, 268, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 327, 338, 343, 344, 346, 347, 348, 356, 358, 359, 360, 361, 364, 365, 370, 371, 373, 375, 377, 397, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 422, 423, 424, 427, 428, 449, 451, 455, 459, 461, 465, 509, 510, 511, 513, 514, 516, 517, 518, 521, 522, 525, 529, 531, 532, 533,

537, 541, 544, 545, 546, 550, 551, 552,
556, 560, 563, 564, 565
Leitura integral de obras, 305
LP, 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 39, 74, 75, 76, 78,
79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 92,
96, 97, 98, 105, 107, 109, 111, 113,
115, 117, 118, 119, 120, 121, 169, 171,
172, 174, 175, 178, 180, 183, 184, 185,
234, 261, 271, 301, 324, 328, 329, 330,
332, 338, 349, 357, 367, 415, 416, 417,
418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425,
427, 428, 449, 450, 452, 454, 455, 461,
465, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513,
519, 520, 521, 522, 525, 527, 528, 529,
530, 531, 533, 534, 537, 538, 539, 540,
541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 550,
551, 552, 553, 555, 556, 557, 558, 559,
560, 561, 562, 563, 564, 565

M

Manuais escolares, 215, 218, 219, 220,
221, 224, 229, 232, 233, 262, 266
Mapa das presenças, 197
Mapa das tarefas, 195
Materiais colectivos, 241, 263
Materiais individuais, 262, 263, 264, 266,
268
Metodologia de L2, 174, 180, 183, 185,
324, 424, 428, 509, 522, 541, 546, 552,
556, 557, 558, 559, 562, 565

O

Organização da sala de aula, 8, 189, 190,
210, 215, 265, 533, 557, 558
Ortografia, 176, 451, 534

P

PIT, 166, 203, 204, 205, 206, 208, 216,
235, 374, 383, 406, 563

Planificação, 74, 111, 132, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 157, 162, 163, 164, 165,
166, 167, 171, 172, 178, 180, 185, 186,
205, 213, 287, 290, 291, 397, 404, 499,
525, 563
Planificação com as crianças, 164
Plano individual de trabalho. Consulte PIT
Portefólio, 236, 237, 238, 239, 240, 447,
448, 451
Problemática linguística, 73, 74, 88, 541
Programa, 35, 72, 75, 143, 144, 150, 165,
166, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
186, 187, 204, 206, 208, 221, 222, 223,
227, 228, 238, 241, 242, 250, 258, 269,
355, 372, 377, 393, 406, 422, 424, 428,
458, 475, 478, 487, 499, 500, 507, 509,
512, 542, 543, 545, 555, 556, 557, 562
Projecto curricular, 153, 154, 158, 159,
160, 162, 203
Projecto educativo, 154, 472
Prontuário, 215, 235, 241

Q

Quadro de aniversários, 199

R

Registo do tempo, 198
Resolução de problemas, 239, 447

T

TIC, 173, 174, 218, 247, 248, 249, 250,
251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259,
266, 414, 562
Trabalho de projecto, 208, 383, 394, 395,
396, 398, 399, 400, 401, 414, 416, 422,
424, 474, 552